

Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Volume 1

Silas Borges Monteiro
Polyana Olini
(Organizadores)

Didática, saberes docentes e formação


EdUFMT

Sustentável

editora

Didática, saberes docentes e formação



Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso

Reitora

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da Editora Universitária

Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica

Ana Claudia Pereira Rubio

Conselho Editorial



Membros

- Renilson Rosa Ribeiro (Presidente - EdUFMT)
Ana Claudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF)
Ana Claudia Dantas da Costa (FAGEO)
Carla Reita Faria Leal (FD)
Divanize Carbonieri (IL)
Elisete Maria Carvalho Silva Hurtado (SNTUF)
Elizabeth Madureira Siqueira (UHGD)
Evaldo Martins Pires (ICNHS - CUS - Sinop)
Hélia Vannucchi de Almeida Santos (FCA)
Ivana Aparecida Ferrer Silva (FACC)
Joel Martins Luz (CUR – Rondonópolis)
Josiel Maimone de Figueiredo (IC)
Karyna de Andrade Carvalho Rosetti (FAET)
Léia de Souza Oliveira (SINTUF/NDIHR)
Lenir Vaz Guimarães (ISC)
Luciane Yuri Yoshiara (FANUT)
Mamadu Lamarana Bari (FACC)
Maria Corette Pasa (IB)
Maria Cristina Guimaro Abegao (FAEN)
Mauro Lúcio Naves Oliveira (IENG - Várzea Grande)
Moisés Alessandro de Souza Lopes (ICHS)
Neudson Johnson Martinho (FM)
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (ICHS - CUA)
Oswaldo Rodrigues Junior (DEP/HIS)
Pedro Hurtado de Mendoza Borges (FAAZ)
Regina Célia Rodrigues da Paz (FAVET)
Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (ICET)
Sérgio Roberto de Paulo (IF)
Wesley Snipes Correa da Mata (DCE)
Zenesio Finger (FENF)

Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Volume 1

Silas Borges Monteiro
Polyana Olini
(Organizadores)

Didática, saberes docentes e formação



Cuiabá - MT
2019

Copyright: © Silas Borges Monteiro, Polyana Olini (organizadores), 2019.

Os autores são expressamente responsáveis pelo conteúdo textual e imagens desta publicação.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.

As editoras seguem o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)

M772d Monteiro, Silas Borges.

Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino:
Didática, saberes docentes e formação, v.1. / Silas Borges Monteiro;
Polyana Olini. (organizadores). Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019.
(Formato Ebook).
247p.

ISBN: 978-85-327-0903-5 (EdUFMT)

ISBN: 978-85-67770-28-4 (Editora Sustentável)

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. I. Silas Borges Monteiro. II. Polyana Olini.

III. Título.

CDU:37:004

Bibliotecária: Elizabete Luciano/CRB1-2103

XVIII ENDIPE - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo:
cenas da educação brasileira

Coordenação da EdUFMT:

Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica:

Ana Claudia Pereira Rubio

Produção editorial: Editora Sustentável

Capa e projeto gráfico: Téo de Miranda

Revisão e normalização: Dionéia da Silva Trindade

Diagramação: Mayara Dias e Tatiane Hirata/SETEC-UFMT



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367

Boa Esperança. CEP: 78.060 - 900 - Cuiabá, MT.

Contato: www.editora.ufmt.br

Fone: (65) 3313-7155



Editora Sustentável

www.editorasustentavel.com.br

Fone: + 55 (65) 98159-9395

editorasustentavel@gmail.com



Apoio



UFMT
PROCEV



SETEC
SECRETARIA DE
TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Apresentação da Coleção ENDIPE 2016

Esse conjunto de ebook, que ora trazemos a público, é testemunho dos textos apresentados nos simpósios ocorridos no XVIII ENDIPE, realizado em agosto de 2016 em Cuiabá, Mato Grosso. Os textos que compõem estes ebooks responderam ao tema geral do encontro: Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira.

A publicação destes trabalhos, ainda que muito tardia, cumpre, pelo menos, duas funções: a primeira é a proposta de tornar público e acessível o conhecimento produzido por pesquisadoras e pesquisadores de todo o Brasil, a fim de fomentar o debate acerca da Didática e da Prática de Ensino em contextos educacionais concretos, principalmente no que tange à escola pública. Deste modo, o ENDIPE cumpre sua intencionalidade histórica, qual seja, a oferta de elementos teórico-práticos para professoras e professores em todo o território nacional. Esse conhecimento é qualificado e denso, pois decorre de pesquisas e reflexões de profissionais da educação com experiência no ensino, na pesquisa e na extensão. A segunda função destes textos, aqui publicados, mesmo em seu deslocamento histórico, porque não extemporâneo, dois anos depois da realização do Encontro, acaba por ser um registro histórico dos caminhos que a pesquisa em educação tem tomado. Aliás, a tensão que envolveu o ano de 2016, até este momento, acaba por traduzir o que se tem vivido em nosso país nestes dois anos. Os efeitos da tensão do conhecimento produzido em educação, em relação à conjuntura nacional, explicita um pouco a instabilidade constante da academia e do conhecimento científico produzido por políticas públicas equivocadas e ressentidas naquilo que toca às universidades. Desde o início do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff até a eleição do capitão reformado do exército e deputado federal Jair Bolsonaro, contextualizam a publicação destes textos. De certo modo, isso reflete a reconfiguração que passa nosso país. Esses dois anos têm sido marcados por uma espécie de tectonismo político: uma onda conservadora latente começa a provocar instabilidade em nossa frágil democracia.

O XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino seguiu sua tradição em ser um evento que põe em pauta os temas da conjuntura nacional para o debate, ressaltando que as questões relativas à didática e

às práticas de ensino não podem ser pensadas fora do âmbito das políticas públicas que são implementadas no Brasil. A própria noção de que tanto a política quanto a educação andam juntas, foi uma das conquistas teórico-metodológicas do Encontro. Devemos nos lembrar que o ENDIPE nasceu do seminário A Didática em Questão que foi justamente o momento em que a educação recomeça a se preocupar com as questões de conjuntura social, no fortalecimento de uma ideia de que ela não se dá fora de referências socialmente constituídas.

Também, devemos nos lembrar que no final de 2015, e em 2016, um momento marcado pela instabilidade política do país, quando em 2 de dezembro de 2015, o Deputado Eduardo Cunha, então presidente da Câmara, aceitou a denúncia por crime de responsabilidade contra a então presidente Dilma Rousseff. Isso tornou o ano de 2016 palco de protestos, contra e a favor do processo de impedimento da presidente, no mês de março. Ao lado disso, a aceleração da Operação Lava Jato, com políticos sendo presos preventivamente, como o próprio ex-presidente da Câmara, agudizado pela crise econômica, desemprego, medidas contestáveis na educação e na saúde (com a PEC 241), a reforma das leis trabalhistas e o esforço, em andamento, da reforma da Previdência Social. Em meio a esse movimento ocorreu o XVIII ENDIPE. O tema não poderia ser mais relevante; o contexto não poderia ser mais desfavorável; o Encontro sentiu os efeitos da vida brasileira nestes dois anos.

Não há como deixar de lado o contexto político que vivemos. Político no sentido clássico, pois tomado por questões que atingem o espaço público e os desdobramentos das ações dos governos em todos os níveis. A situação política de 2016 se refletiu nos estados brasileiros, principalmente no estado de Mato Grosso. O então governador Pedro Taques foi o primeiro ocupante do executivo estadual a se declarar publicamente a favor do impeachment, assumindo o discurso nacional contra o governo Dilma. As consequências, ao menos em Mato Grosso, vieram em forma de afastamento das iniciativas da UFMT, tida como instituição aliada ao governo Dilma; isso trouxe empecilhos à condução da organização do evento.

Ainda assim, Cuiabá recebeu, pela primeira vez na história do Encontro, a sua mais contundente e significativa contribuição teórico-prática acerca da Didática e da Prática de Ensino. Estiveram presentes pesquisadoras e pesquisadores da educação vindos de todo o país, com pesquisas no âmbito da graduação, do mestrado e do doutorado, com

a oportunidade ímpar de socialização de conhecimentos, saberes, teorias e vivências em nosso estado. O ENDIPE 2016 recebeu a inscrição de 2.895 professoras e professores, estudantes de graduação e pós-graduação; pessoas que militam na educação básica e superior, de instituições públicas e privadas, um imenso encontro da diversidade de saberes. Foram apresentados quase 300 painéis e em torno de 500 pôsteres. Assim como era esperado, o contato com o material produzido a partir desse encontro alimentou inúmeros debates, principalmente nessa fragilidade política que nos cerca, sobre as questões que nos tomam, das problematizações que provocam o nosso pensamento a fim de construirmos uma educação com a excelente qualidade que nosso povo brasileiro merece.

A realização do ENDIPE contou com o trabalho conjunto da professora Cláudia da Consolação Moreira, da Faculdade de Comunicação e Arte da UFMT, e com a professora Taciana Mirna Sambrano, do Instituto de Educação. Além de compor a coordenação do evento foram responsáveis pelo recebimento dos textos que, neste volume, apresentamos ao público. Do mesmo modo, a produção deste ebook contou com o trabalho da professora Polyana Olini na organização dos textos que foram disponibilizados para publicação. Também, é preciso destacar o trabalho de Dionéia da Silva Trindade que, em conjunto com a Secretária de Tecnologia Educacional, contribuiu para que viessem à luz estas publicações. Nosso agradecimento à SETEC na pessoa do seu secretário Alexandre Martins dos Anjos, à Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV) por garantir recursos para esta publicação eletrônica, na pessoa do professor Fernando Tadeu, pró-reitor.

Finalmente, uma palavra sobre a organização dos eixos que compuseram o ENDIPE 2016.

O primeiro eixo, intitulado Didática e prática de ensino: desdobramentos em cenas na educação pública, foi coordenado pelas pesquisadoras Katia Morosov Alonso e Dejacy Arruda Abreu, e subdividido em três subeixos: 1) Didática: relação teoria/prática na formação escolar; 2) Práticas pedagógicas: constituição da docência em outros olhares; 3) Modos do ensinar e aprender em experiências. O segundo eixo, Didática, profissão docente e políticas públicas, coordenado pelo pesquisador Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba, também foi subdividido em três subeixos: 1) Didática, saberes e experiências formativas nos diferentes níveis educativos; 2) Didática, currículo e avaliação; 3) Políticas públicas, formação continuada/desenvolvimento profissional docente. Já o terceiro

e último eixo, Didática e prática de ensino nas diversidades educacionais, coordenado pelas pesquisadoras Regina Aparecida da Silva e Michelle Jaber, tem enfoque em outros três subeixos: 1) Didática e prática de ensino nos diálogos de saberes, currículos e culturas; 2) Didática e prática de ensino na inclusão e no reconhecimento de saberes; 3) Didática e prática de ensino nos desafios e nas criações do contemporâneo.

Nossa expectativa é que estes trabalhos contribuam para o aprofundamento do debate sobre a didática e a prática de ensino em meio à atual cena da educação brasileira; que seja um alento de ânimo em meio a momentos de tantas incertezas.

Cuiabá, novembro de 2018

Silas Borges Monteiro
Coordenação do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Sumário

Apresentação	12
Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática	14
Selma Garrido Pimenta	
Esgotamento da racionalidade pedagógica: desdobramentos à didática	55
Maria Amélia Santoro Franco	
Professor polivalente: formação e atuação na escola pública dos anos iniciais	73
Vanda Moreira Machado Lima	
A contribuição da noção de crença em digressões sobre os saberes constituídos	100
Maria da Graça Jacintho Setton	
Conhecimentos historicamente construídos na prática docente: os saberes instituídos pelas ciências da educação	109
Umberto de Andrade Pinto	
Os professores do ensino fundamental e o conhecimento escolar ..	120
Cláudia Valentina Assumpção Galian	
Conhecimento, educação escolar e formação humana na sociedade capitalista contemporânea	142
Maria Denise Guedes	
As múltiplas dimensões da aprendizagem na formação de professores: o formal e o não formal	161
Marineide de Oliveira Gomes	
O movimento da didática crítica: contexto, razões e proposições ...	173
Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria	

Programa ensino integral (PEI) - a escola básica e a educação integral no estado de São Paulo	198
Rafael Conde Barbosa	
Vera Maria Nigro de Souza Placco	
O contexto atual do PIBID e suas contribuições para a formação docente no IFMT	214
Marcos Vinícius Ferreira Vilela	
PIBID: a construção dos saberes docentes e o exercício de ser professor	227
Renata Cristina de L. C. B. Nascimento	
Sobre os autores	244

Apresentação

Este livro foi organizado a partir dos simpósios apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino de 2016 (XVIII ENDIPE), realizado em Cuiabá, Mato Grosso. Foram incluídos os trabalhos que simposistas ofereceram para publicação. A todas as pesquisadoras e pesquisadores, nossa palavra de agradecimento por permitir que suas pesquisas tenham sido disponibilizadas nesta publicação e, por conta do formato eletrônico, chegarão a todas as pessoas que participaram do Encontro em Cuiabá e àquelas pessoas que não puderam participar: pela leitura dos conteúdos dos livros poderão sentir a vibrante e fértil produção intelectual do campo da educação no Brasil.

A composição dos simpósios foi feita pelas coordenações dos eixos que estruturaram o Encontro. A escolha se deu em função da expertise e do reconhecimento da grande contribuição que pesquisadoras e pesquisadores têm em relação aos temas e objetos escolhidos para fomentar o debate sobre a educação em um período de profunda crise política e com significativos riscos de retrocessos que estão sinalizados e em curso de implementação desde 2016.

O Encontro foi organizado a partir de 3 eixos temáticos: 1) *Didática e prática de ensino: desdobramentos em cenas na educação pública*, sob a coordenação das professoras Katia Morosov Alonso e Dejacy Arruda Abreu, ambas da UFMT; 2) *Didática, profissão docente e políticas públicas*, sob a coordenação do professor Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (UNEMAT); 3) *Didática e prática de ensino nas diversidades educacionais*, sob a coordenação das professoras da UFMT, Regina Aparecida da Silva e Michelle Jaber.

Este Volume é composto por 12 artigos apresentados, basicamente, nos Eixos 1 e 2. O trabalho que os artigos realizam é o de investir nos desdobramentos da Didática e da Prática de ensino em contextos bem definidos da escola pública.

A autora Selma Garrido Pimenta faz um convite à Didática, vista como campo de articulação da profissionalização docente. Assim, explora os pressupostos teóricos e práticos da Didática e os saberes necessários à docência no cotidiano escolar, principalmente, na escola pública.

Maria Amélia Santoro Franco põe o foco na reflexão sobre a racionalidade pedagógica que tem orientado alguns processos formativos



a fim de mostrar seu esgotamento. Assim, coloca-se de forma crítica com respeito às práticas educativas frente aos desafios da contemporaneidade. Do mesmo modo, o texto de Umberto de Andrade Pinto acentua essa posição crítica mostrando a constituição do campo das ciências da educação em relação à prática docente.

Com maior foco sobre a Educação Básica, principalmente os desdobramentos das aprendizagens o Volume inclui os trabalhos de Vanda Moreira Machado Lima, acerca da formação e atuação do professor polivalente, e Cláudia Valentina Assumpção Galian problematizando o conhecimento escolar no âmbito do ensino fundamental, refletindo como se requer novos saberes e novas modalidades de formação de professores. Ainda, Marineide de Oliveira Gomes traz suas pesquisas sobre as dimensões da aprendizagem na formação de professores.

Para pensarem a questão dos conhecimentos e saberes pedagógicos, socialmente situados, historicamente constituídos e politicamente posicionados, Maria da Graça Jacintho Setton pensa a contribuição da noção de crença em meio à constituição dos saberes escolares, bem como Maria Denise Guedes argumenta como se dá o conhecimento e formação na sociedade capitalista contemporânea.

Estes trabalhos decorrem de pesquisas que vêm sendo realizadas por todo país, de modo a contemplar a diversidade de realidades e experiências que a população brasileira vive, fugindo de proposições idealistas que desconsideram o concreto vivido nas escolas brasileiras.

Desejamos a todas as pessoas, excelente leitura e reflexão.

Silas Borges Monteiro
Polyana Olini



Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática¹

Selma Garrido Pimenta

Introdução

Por que professor intelectual crítico-reflexivo, pesquisador de práxis e da práxis educativa que se realiza em contextos e didática multidimensional?

Para explicitar os nexos entre didática, professores e profissionalização docente, retomo o início do texto *Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores*, que apresentei no XVII ENDIPE, realizado em Fortaleza, 2014, e que foi escrito por mim, Maria Amélia Franco e José Cerchi Fusari².

Consideramos que os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, os sujeitos têm possibilidade de se tornarem autônomos, emancipados, questionadores. Situados em contextos que lhes garantam condições institucionais e de trabalho para o exercício digno de suas atividades de ensinar e aprender, professores e alunos, conseguem esse nível de qualidade. Como a Didática tem oferecido fundamentos a essa prática vislumbrada por Freire (1996)? A disciplina Didática, em suas origens, foi identificada, no Brasil, a uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, perspectiva essa que ainda permanece bastante arraigada no imaginário dos professores brasileiros e dos alunos que se direcionam aos cursos de formação. Essas tensões conceituais serão analisadas neste texto.

1 Nota Introdutória: o texto que segue traz em parte o que apresentei por ocasião do XVIII ENDIPE, Cuiabá, agosto de 2016, no Simpósio que teve por título *Profissionalização Docente: teias, tramas e nexos, ao qual acrescentei: Um convite à Didática*. Além das discussões que provocou, resulta de inquietações, análises, reflexões partilhadas com meus colegas da pesquisa, José C. Fusari e Maria Isabel de Almeida (ver NR. 2), de algumas certezas, de diálogos (que fui indicando com colegas, autores, amigos, com os egressos...), de decepções, mas também de utopias, do acreditar. Enfim, não constitui um texto acadêmico, no sentido estrito, mas de um texto possível de vir a ser.

2 FRANCO; FUSARI; PIMENTA. **Didática multidimensional**: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. XVII ENDIPE, Fortaleza. 2014: uece.br/endipec201.



Pode-se afirmar que a lógica da Didática é a lógica do ensino, no entanto e contraditoriamente, essa vocação básica da Didática realiza-se apenas e tão somente através da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo. Portanto, a questão da Didática se amplia e complexifica-se ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino. Nesse sentido, o foco da Didática dentro dos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes.

Assim, mais complexo que elaborar o ensino, numa perspectiva antiga de organização de transmissão de conteúdos, será agora a perspectiva de desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes.

Paulo Freire (2011) insiste nessa perspectiva desde os primórdios da Pedagogia do Oprimido, nos finais da década de setenta do século passado. E retoma suas ideias, quando retorna ao Brasil³, reafirmando que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção* (p. 24), realçando que essa perspectiva transforma o papel do professor e da Didática, uma vez que *quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado* (p. 25). Reiterava assim que o educador deve ajudar os alunos a questionar sua realidade, problematizá-la e tornar visível o que antes estava oculto, desenvolvendo novos conhecimentos sobre ela. Paulo Freire (2011) considera que quanto mais se exerce criticamente a capacidade de aprender, mais se constrói e se desenvolve o que denomina *curiosidade epistemológica*, conceito aproximado do que estamos aqui denominando de *atividade intelectual do aluno*, articulado aos conceitos de sentido e prazer em Charlot (2000). Aí está o papel contemporâneo da Didática que estamos denominando de Didática Multidimensional: uma Didática que tenha como foco, a produção de atividade intelectual, *no aluno e pelo aluno*, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Uma Didática que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, em que a aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos.

E o professor, que professor se faz necessário para contribuir com essa formação? A didática multidimensional entende que o professor,

3 Paulo Freire (1921-1997) assumiu em 1989 a pasta de Secretário da Educação do Município de São Paulo, a convite da então prefeita eleita, Luísa Erundina.



sujeito-chave dessa relação, desse ato pedagógico didático, assume as características que denominamos de professor intelectual crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza nos contextos sociais, em especial, escolares (PIMENTA, 2002). Ou seja, aquele que considera o ato docente situado nos contextos escolares e sociais; que é formado com amplo e sólido conhecimento teórico dos contextos social e político que envolvem as práxis dos sujeitos sobre as realidades onde vivem seus alunos; com conhecimentos das teorias da educação e da pedagogia em conexão com a práxis pedagógica docente, que lhe possibilite analisar, compreender e criar condições de diálogo emancipador para que seja participante ativo na reinvenção da práxis docente e das escolas; com sólida formação teórica que lhe permita compreender as realidades em que atua/atuará e propor coletivamente caminhos para assegurar a emancipação humana no processo de *ensinagem*⁴ (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010); com sensibilidade social e humana, e compromisso com a superação das desigualdades educacionais. Esse professor precisa ser valorizado em sua profissão: com estatuto profissional que define o quadro de carreira, o ingresso por concurso; com condições de permanência e de desenvolvimento profissional. Essa concepção predomina no meio acadêmico de ensino e pesquisa – instituições públicas (e em algumas privadas). Esse professor deve ser formado em cursos de nível superior de licenciatura, em universidades públicas ou particulares não financistas (as que transformaram o direito à educação em consumo).

Essa concepção é oposta àquela desses setores para as quais basta que os professores tenham uma formação *prática*, pois serão executores das deliberações externas, definidas pelos sistemas e conglomerados financistas, e que também se encarregarão da formação em serviço, para que aprendam a ‘fazer’. Nessa perspectiva, a didática neotecnicista admite uma identidade frágil, pode ser um ‘tutor’ ou mesmo um ‘agente institucional de ensino’; a docência fica reduzida a habilidades (que substituiu nos discursos recentes a tão combatida noção de competências, cf. Pimenta, 2002); os saberes ficam reduzidos à prática. E, em consequência, com precário estatuto profissional: terceirizados, por tempo determinado, sem qualquer perspectiva de trabalho coletivo.

4 Ver: Do ensinar à ensinagem, cap. IV, 2ª. parte, p. 203, Pimenta e Anastasiou. Docência no Ensino Superior. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



Profissionalização docente e didática: uma possível teia a partir dos depoimentos dos egressos

A pesquisa referida anteriormente (ALMEIDA; FUSARI; PIMENTA, 2016), identificou no período de 2005 a 2008 um total de 4.633 egressos dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo, que realizaram sua formação no formato até então predominante⁵ de bacharelado, nos institutos das áreas específicas e licenciatura, na Faculdade de Educação, esta com a oferta de seis disciplinas próprias sobre educação e formação docente. Na primeira fase, quantitativa, com a aplicação de questionário eletrônico, foram conseguidos 1.465 respondentes (32%); destes, 880 (60%) foram identificados como atuando em educação. A estes foram enviados os questionários da segunda fase, que foram respondidos por 395. A terceira fase (entrevistas) focou apenas os egressos que se inseriram profissionalmente como professores; foram identificados 213 e entrevistados 60 até julho de 2015.

Os depoimentos que trazemos a seguir referem-se, pois, a esse último grupo; e destacamos somente o que se refere ao nosso tema da profissionalização. Como se percebe nas falas dos sujeitos egressos, ao considerarem esse tema trazem junto questões da formação, da inserção, das condições de trabalho, das instituições, das condições pessoais, dos saberes aprendidos e reconstruídos, dos ausentes, configurando a trama que configura a atividade da docência.

Almeida, Fusari e Pimenta (2016, p. 68), com apoio nos depoimentos a seguir, afirmam que “[...] após ter estudado o tema por múltiplas abordagens e a partir de referenciais teóricos variados, o jovem professor tem que operar um **entrecruzamento de fios** que lhe darão amparo na tomada de decisões de distintas naturezas, que agora serão de sua responsabilidade”

5 A partir de 2006, a USP iniciou a implementação do seu novo Programa de Formação de Professores (FPFUSP, 2004), discutido e definido coletivamente entre todos os institutos e a Faculdade de Educação, instituindo um projeto articulado de formação de professores que se inicia no bacharelado ou, em alguns institutos, no primeiro ano ou opção no vestibular, como licenciatura.



ABN - História

Nossa coordenadora foi quem começou a atualizar o projeto pedagógico. A gente partiu do estudo do meio, e cada sala ficou responsável por trabalhar um aspecto do bairro. Fizemos algumas saídas. Primeiro, nós professores fomos ao lugar onde vivem os alunos. Eles moram num morro e conhecer essa realidade me ajudou a entender a dificuldade que os alunos tinham de diferenciar o que é público e coletivo do que particular e pessoal (um pegava a caneta do outro e eu tinha de explicar que não era dele, que tinha de pedir para pegar...) Visitando o local onde eles moram eu entendi essa dificuldade – é uma viela, você passa dentro da sala das pessoas, o espaço é muito coletivo e isso reflete diretamente na vida deles. Eu até compreendi muito das dificuldades de eles entenderem a existência de regras e que eu posso até não concordar com elas, posso questioná-las, mas enquanto elas estiverem em vigor, eu preciso obedecê-las para o bem comum. Acho que amadureci muito. Fui descobrindo que não tem uma fórmula mágica – cada sala é uma realidade.

ARS – Letras

A proposta da escola pública era ficar o ano inteiro nessa lenga-lenga lendo a conta de água, lendo a conta de luz, falando de remetente da carta. Eu falei “é tudo isso que a gente vai fazer aqui?” Ela me falou que fazia parte da realidade dos alunos. Só que eu venho dessa realidade e eu não consegui engolir isso; porque para quem não vem da realidade de pobreza, de querer ter aula, sim, porque sabe que é isso que faz a diferença, aquilo era uma afronta, é pior que xingamento.

A educação é um fenômeno mais amplo, e não se reduz ao ensino – fenômeno complexo, atividade educativa própria do professor, e objeto de estudo da didática. O processo educativo ocorre em diferentes contextos que não apenas o da escola. Cabe indagar: e a didática com isso? O que falta à didática e aos cursos de formação de professores?

Talvez trazer mais explícita e fortemente os sujeitos da práxis pedagógica que estão na escola: quem são esses sujeitos alunos? Como vivem? Quais são seus desejos e sonhos? Suas crenças, seus valores, seus hábitos, seus sentimentos? Como se veem no mundo? Que lugar ocupam, de fato? Que lugar aspiram? Aspiram? Quem são os responsáveis por eles?



CJAR – Filosofia

[...] eu chamava o responsável que em geral era mais novo que eu, tinha sido mãe, pai com 15, 16 anos, e não sabia como lidar com o filho também. Ouço que trabalham muito e não têm tempo de resolver problema do filho agora. Eu li recentemente que muitos desses pais já vieram dessa progressão continuada, então eles foram avançando e sendo aprovados.

E os sujeitos professores, quem são? Como se comunicam entre si e com os alunos? E estes entre eles e com a escola? Que escola almejam?

Para trazer esses sujeitos em nossa práxis de formadores, temos que trazer mais forte e explicitamente a **educação emancipatória** nos nossos horizontes formativos, tecendo a teia e a trama, explicitando os nexos, em nossas pesquisas e na nossa práxis formativa dos docentes, do que significa o ato pedagógico revolucionário capaz de transformar as absurdamente precárias situações de vida, de existência e de trabalho que determinam a práxis dos sujeitos que se encontram nas escolas. Nesse sentido, não tenhamos medo de dizer em alto e bom som que o ATO PEDAGÓGICO é IDEOLÓGICO.

Para o que nos convidam Gramsci e Paulo Freire.

Com eles, vamos adentrar mais a fundo na compreensão do ato didático como ato que não se esgota na sala de aula; vamos compreender a cultura, as condições de vida dos alunos: quem são? Cada um deles; o que pensam, o que esperam, como vivem, como se comunicam, trazer tudo isso para dentro da escola e da sala de aula; para que os professores e os alunos dialoguem e construam um projeto próprio e comum por eles construído, compartilhado, vivido na sala de aula, na escola, que expresse um desejo comum de ensinagem, de dominar as ferramentas e as condições de ser e pensar, de saber que lhes possibilite a emancipação humana. E que essa aprendizagem da docência comece nos cursos de licenciatura; explorando, por exemplo, algumas das brechas que as Diretrizes Curriculares Nacionais asseguram – Resolução n. 2/2015: tomar a realidade das escolas públicas situadas concretamente como práxis formadora; estabelecer com elas um projeto formativo; como possibilidade de aprofundar, ampliar e conferir significado à formação teórica dos futuros professores. Vamos, por exemplo, juntar as 400 horas do Estágio Supervisionado como componente curricular, com as das 400 horas da Prática como componente curricular, e teremos



800 horas para considerar o Estágio (800 horas) como eixo central e articulador da formação teórica e inicial dos professores, principiando já no primeiro ano e percorrendo todo o processo formativo na Licenciatura.

Com isso, poderemos empoderar os alunos, seus professores, suas escolas públicas, suas famílias para defenderem e fazerem nelas acontecer a educação pública emancipadora, partindo da consideração das desigualdades e elevando todos os alunos a uma condição de igualdade; para se manterem e atuarem na construção da sociedade democrática, justa, fraterna, superando as profundas desigualdades que o capitalismo constrói e determina e aprofunda desde sempre. E, portanto, se oponha à transformação do direito à educação em mercadoria, em bem individual de consumo, praticada com agressividade, cada mais voraz e mais refinada em seus métodos pelas corporações financeiras que cada vez mais estão se enraizando no estado brasileiro, em todos os níveis.

E o que a didática já disse? E o que precisaria dizer?

(Um alerta: É preciso trazer mais as contribuições de Gramsci, Paulo Freire, Giroux, Saviani, Franco e Pimenta, Candau, Libâneo, D'Ávila, Veiga, Marin, Fusari, Almeida, e tantos outros, e, quem sabe, construirmos uma **TRAMA** bem forte que impeça o avanço das armas daqueles que querem destruir (mais?) o direito à educação pública emancipatória e à escola pública, local de vida e de trabalho dos sujeitos do ato docente). Ou, uma proposta: considerar a didática multidimensional que poderá nos permitir avançar do ato didático colonizado (cf. Araya, 2015) ao ato didático emancipador, conforme Franco e Pimenta (2014).

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente, transforma os sujeitos envolvidos nesse processo (PIMENTA, 2010). Sendo uma área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os



nexos entre tais contextos. Suas novas possibilidades estão emergindo das investigações sobre o *ensino como prática social viva* (PIMENTA, 2010). Lembrando sempre, que, como realça Contreras (1990, p. 17):

O ensino não é prática orientada pela didática, o que lhe daria um caráter prescritivo, no entanto, a Didática participa da trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas, que incidem na práxis do ensino.

Em Almeida, Franco, Fusari e Pimenta (2013) encontramos que ao reafirmarem que o ensino como prática social constitui o campo de estudo da didática, o que significa que para a interpretação desse objeto como fenômeno complexo se faz necessária uma abordagem dialética e multirreferencial:

O ensino como prática social vai tomando formas, transformando seus contextos e sendo transformado por eles; assim, ao continuar buscando a compreensão deste objeto em suas múltiplas formas e configurações, e fiel a sua perspectiva epistemológica, vai tomando feições cada vez mais perfiladas a este processo de contínua transformação. Neste diálogo há compassos e descompassos; há ritmos afiados e ruídos dissonantes; há acertos e desacertos. (p. 143).

E prosseguem:

[...] Como se pode perceber, esses estudos abrangem quase duas décadas de pesquisas. A tendência investigativa recai de alguma forma em 4 polos: nas práticas docentes, consideradas como um espaço de formação (aqui entrariam as temáticas focadas no professor/saberes/ metodologias/ inovações); no contexto destas práticas, focando a escola e seus condicionantes (aqui entrariam as questões de profissão/profissionalização/ condições de exercício profissional/identidade), e, ainda, uma terceira perspectiva seriam os estudos que buscam fazer as mediações entre ensino e aprendizagem (desde o planejamento de aula até as condições institucionais e de gestão). (ALMEIDA, FRANCO, FUSARI; PIMENTA, 2013, p. 143).



Sobre o conceito de Ato Didático – conversando com Araya (2015)

ESL – Física

[...] As crianças tinham certa dificuldade, tive aluno que chegava atrasado porque ficava, à noite, evitando que a onça caçasse a criação deles. Isso aqui em São Paulo... No Jardim Ângela eu tinha aluno que tinha que atravessar a favela e, por isso, ele teria que trazer uma arma. Então eu abria o armário e pedia para ele deixar a arma lá e a gente fechava.

TCA – História

Nas escolas públicas eu trabalho numa comunidade muito difícil, com cortiços e favelas. É um público difícil. Demora 20 minutos para eles sentarem, mais 10 para eles abrirem o caderno e eu tenho 20 minutos de aula e contando só com a lousa....

As rupturas contraculturais e, em particular, o sentido de humanização (FREIRE), apontam saídas fundamentais mais autênticas e menos escolarizadas do ato didático se este for compreendido para além das determinações escolares (presentes no “ato didático canônico”), **ampliando a relação pedagógica para toda relação de hegemonia, como sugeria Gramsci, (1971, p. 31-32)**. Mas, para que isso seja possível na práxis educativa é importante que venha acompanhada de uma re colocação tanto teórica (referente à historicização e questionamento da didática como disciplina) como metateórico, ou seja, como uma práxis intelectual de dupla negação (GERMÁN, 2008, p. 14): a prática de uma crítica e autocrítica do lugar de onde se anuncia, pois (conforme GIROUX, 2004, p. 38) “se a teoria tem que superar o legado positivista da neutralidade, deve desenvolver a capacidade de desenvolver uma nova teoria (metateoria). Isto é, deve reconhecer a tendência dos interesses que representa e ser capaz de refletir criticamente tanto sobre o desenvolvimento histórico ou a gênese desses interesses como sobre as limitações que estes podem apresentar em determinados contextos históricos e sociais. (ARAYA, 2015, p. 441, tradução nossa).



Por *ato didático canônico* o autor entende a consideração da didática, desde Comênio, sobre o seu objeto ensino-aprendizagem (como herança das tradições jesuíticas e outras que considera o professor como a autoridade que determina a aprendizagem (ou a negação dela); e a ênfase da didática no triângulo didático: professor – aluno – conhecimento, herdeiro da ciência positiva da fragmentação dos conhecimentos científicos traduzidos na área pelo crescimento das chamadas didáticas das disciplinas.

Não basta, entretanto, reconhecer a dimensão política do ato didático como fez Souto (1993) nos anos 1980, (e nós, no Brasil, em 1988), pois esse movimento não fez um questionamento radical da tríade canônica. Crucial se torna, em primeiro lugar, redefinir o ato didático como matriz básica do estabelecimento de vínculos culturais comunitários, ou seja, considerar na compreensão do didático que é sua dimensão cultural o que permite o estabelecimento de uma série de vínculos constitutivos e constituintes, implicados nos atos formativos, dada a “estreita vinculação que se percebe entre os discursos econômicos, os projetos políticos e as práticas educativas. (NOGUERA; RAMÍREZ, 2012, p. 17).

“Para Cerletti, nessa mesma linha de compreensão, “a possibilidade de reprodução das sociedades se dirige pela sustentação de um vínculo cultural (enquanto difusão das tradições, dos costumes, das práticas sociais, etc.), mas também, e fundamentalmente, político (enqto. sustentação do laço social constituído)”. Para garantir os elementos de sustentação da sociabilidade, “a educação institucionalizada reafirma uma concepção de Estado, um conjunto de saberes admitidos e o lugar que corresponde ou pode corresponder a cada um dos membros em uma comunidade”. (CERLETTI, 2008, p. 16). (ARAYA, p. 442).

Valorizar os professores: excertos para um diálogo com colegas.....

Valorizar professores significa valorizar as condições e as relações de trabalho oferecidas aos professores durante sua formação inicial e ao longo de sua formação contínua, que jamais se encerrará. [...] o professor se forma junto aos seus alunos, em seu contexto de trabalho e no interior dos limites e dos saberes de sua categoria profissional. Como já afirmei



muitas vezes, o trabalho do professor é um trabalho autoral e um trabalho relacional. O professor é sujeito de seu trabalho e não pode, por isso mesmo, ser tomado como objeto de determinações que lhe chegam de fora para dentro ou de cima para baixo. (SILVA Jr, 2016).

Penso, pois, que na atual conjuntura, os movimentos de professores deveriam concentrar sua luta na conquista de salários, dignos e melhores condições de trabalho [...] e que a principal bandeira de luta deveria ser a criação de uma carreira [...] com regime de tempo integral e jornada em uma única escola. (SAVIANI, 1996).

[...] além das aulas, tempo para prepará-las, orientação de estudos dos alunos, participação coletiva na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico curricular dos cursos, nos órgãos colegiados de gestão, na solução dos problemas da comunidade na qual se situa a escola”. (ALMEIDA; FUSARI; PIMENTA, 2016).

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e de abandono. (NÓVOA, 1991).

E sobre privatização....

ADF - Letras

Eu gostaria de estar no ensino público porque eu não acredito que seja fácil a educação no ensino privado, se a escola precisa dos pais para pagar o professor então você vende um serviço que não educa, é difícil lá dentro.

Celestino Alves da Silva Jr (2015) nos ajuda:

Norberto Bobbio fala de *público* e de *privado* como “a grande dicotomia” (Bobbio,1987, p. 20). De um lado está o bem comum, o interesse coletivo; de outro, o indivíduo e seus interesses particulares. Dois planos de análise envolvem essa dicotomia. Discute-se mais freqüentemente e também mais intensamente a alternância do primado do público sobre o privado



e vice-versa. A discussão se centra nas relações entre o Estado e seus cidadãos, ou, entre os direitos comuns e os direitos individuais. A “privatização do público”, expressão recorrente na literatura educacional das últimas décadas, permite assinalar a fluidez dessas fronteiras. Por razões ideológicas e econômicas, a ação do Estado é muitas vezes pensada e praticada à luz de critérios e valores particularistas, em detrimento das necessidades gerais da sociedade.

O outro plano da discussão diz respeito à transparência dos atos praticados pelo Estado e pelos próprios cidadãos. Responsável pelo bem estar coletivo, o Estado será necessariamente “público” no sentido de trazer ao conhecimento geral a origem e natureza de suas ações. Neste caso o termo oposto a “público” é “secreto” e não “privado”. O mundo privado dispõe do direito, negado ao Estado, de não divulgar a origem e a intencionalidade de suas ações, de proteger seus interesses. Aqui a incongruência residiria na figura do “segredo de Estado”, já que este estaria moralmente e politicamente obrigado a divulgar e a assegurar o acesso às suas informações.

Ocorre que a “privatização do público” e o “segredo de Estado” costumam ser não apenas defendidos, mas postulados por seus defensores no interior da luta política que necessariamente atravessa os sistemas de governo. Para que seus interesses prevaleçam os privatistas, ainda que não reconheçam a expressão, valem-se da “ideologia da incompetência do outro” (SILVA Jr., 1996) e proclamam as virtudes de seus “choques de gestão”. O “outro” é o Estado, ineficiente por natureza, que só teria a ganhar, assim como os cidadãos, se adotasse os valores e os procedimentos da administração genérico-empresarial, eficiente por natureza em razão de sua “cientificidade”. Por sua natural competência, o mundo privado e seus expoentes estariam autorizados a cuidar do bem estar geral. O “Estado mínimo” constituiria a dimensão ideal da organização política da nação. Ocorre também que o “segredo de Estado” é apresentado e justificado como de interesse público. Fecha-se, assim, o círculo de nossa perplexidade. Devemos confiar no aparelho do Estado, ao mesmo tempo em que o sabemos apropriado pelos interesses privados (SILVA Jr., 1990). (In: SILVA Jr., 2015, texto impresso).



Alguns dados sobre privatização

Perfil da Licenciatura no Brasil (Fonte MEC/INEP – Censo 2013)

Cursos = 7.900

Públicos (55%); Privados (45%)

Maioria presenciais = (92%), sendo: - públicos = (54%); Privados = 45% -

Matrículas = 1.374.174

Públicas (54%); Privadas (46%); Maioria EaD (56%) Privadas (78%)

Ingressantes em 2013 = 468.237

Públicas: 153.372 (32%)

Privadas: 315.865 (68%) !!!!!!!!

Concluintes em 2013 = 201.011

Públicas: 71.149 (35%) (EaD = 12%)

Privadas: 130.204 (64%) !!!!! (EaD = 88%) !!!!!!!!

Com o aumento dos consórcios das entidades privadas financeiras esses números certamente aumentaram, considerando que a opção dessas é por oferecer cursos de licenciatura.

Sobre a socialização profissional e o aprender da profissão

Sabemos que as culturas institucionais não são neutras. Podem reunir os professores ou separá-los, oferecer oportunidades para a interação e a aprendizagem, ou colocar barreiras que as impedem e estimulam a deserção (HARGREAVES, 1996). Silveira (2006, p. 43) pontua:



[...] o início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão que diz: ‘não adianta fazer nada’, pois sempre foi assim.

NKQ – Educação Física

No começo tive muito choque de realidade por eu ter estudado sempre em escola particular. E a primeira vez que tive contato com escola pública foi na Faculdade quando fiz estágio [...] encontrei, de fato, um mundo que eu não conhecia [...]

CSN – Biologia

Minha experiência de professor começou no estágio. No primeiro, o professor faltou. E a coordenadora falou: vai lá e vai dar aula. Aí a professora faltou outro dia e eu fui de novo. E logo ela saiu da escola e aí lá fui lá dar aula de novo. Na verdade, eu fui dar aula porque eu tinha interesse em praticar e os alunos iriam ficar sem aula. Dei aulas por duas semanas até acharem um professor. Depois passei no concurso e quando cheguei na escola a diretora e a coordenadora me disseram: sua sala é essa, tomas as apostilas e vai lá.

Nesse contexto, em grande parte adverso, há os que já não se dispõem a vivenciar a experiência inicial com vistas à reconstituição da própria identidade, que agora passa a ser também uma identidade profissional. É quando o choque de realidade não permite a abertura dos sujeitos para vivenciar um processo de socialização, que é complexo e prolongado. Essa professora ajuda a evidenciar esse processo:

MP - História

Dependendo de como as coisas acontecem no início, as pessoas decidem se vão ficar ou não. Tenho vários colegas que chegaram numa escola e foram embora no mesmo dia e nunca mais voltaram.

Nem todos vivenciam as experiências profissionais da mesma maneira, destacamos o depoimento de uma professora iniciante que, na direção oposta ao que acabamos de relatar, optou por construir seu caminho profissional a partir da reflexão acerca da realidade de trabalho,



sedimentando uma base de conhecimentos e de experiências, de modo a configurar sua identidade e profissionalidade:

ARS – Letras

O caminho que tenho feito é pautado na ideia de que temos de levar muito a sério essas perguntas que nascem do choque com a realidade no trabalho. E, a partir disso, estruturar dentro do trabalho a nossa identidade, aquilo que a gente é. Então, por exemplo, o meu choque com os colegas professores é fruto do que entendo como uma falta de ética no trabalho, que é fundamental para entender que o trabalho docente não é simplesmente aplicar o capítulo no prazo certo na sala de aula. É mais do que isso ... é o processo da própria formação, que temos de correr atrás.

As experiências vividas no início da carreira vão permitindo aos professores fazerem escolhas entre escolas que são mais compatíveis com suas expectativas pessoais e profissionais. E a escola pública mostra-se, muitas vezes, como um espaço de **maior liberdade na organização e desenvolvimento do ensino**. É sobre essas escolhas que falam alguns professores entrevistados:

MCS - Geografia

[...] me formei em 2007, prestei concurso para o Estado e para a Prefeitura e ingressei no Estado. E logo fui chamado para assumir na Prefeitura e tive que escolher e optei pela Prefeitura, principalmente pela estrutura de trabalho e evolução na carreira. No Estado a situação é muito drástica, muito triste.

CJAR – Filosofia

Minha primeira experiência foi em escola particular enquanto ainda fazia Licenciatura. Depois, em 2005, achei mais legal trabalhar no colégio estadual porque tem mais liberdade de trabalho, você pode desenvolver alguma coisa, independente da diretoria, dentro da sala de aula você faz o seu trabalho e consegue fazer uma linha mais individual, autoral.

MBAP - Sociologia

Tenho total liberdade para organizar meu trabalho. Esse é o grande barato da escola pública – entrou e fechou a sala e ali é você com o que você acredita, com o que pode fazer de melhor com aquele mínimo que eles dão.



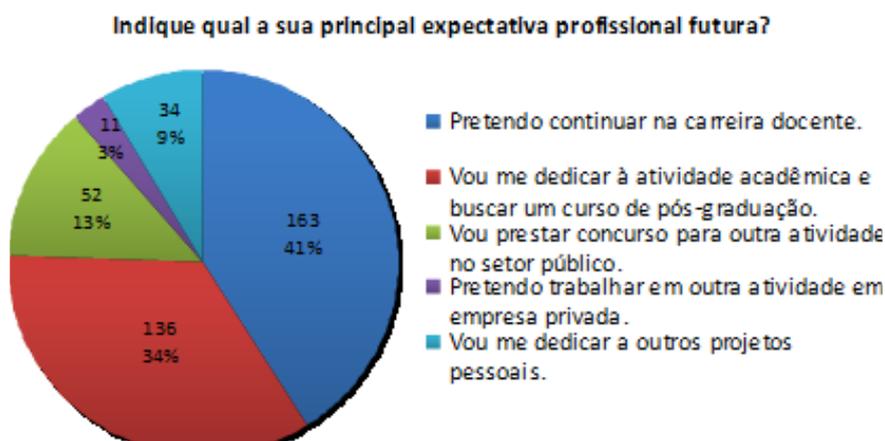
Sobre a profissionalização docente – um pouco mais....

As mudanças que marcam a sociedade contemporânea fizeram com que os problemas escolares deixassem de ser apenas da área da educação e os problemas sociais, por sua vez, converteram-se em problemas escolares.

Tem se tornado cada vez mais evidente que a profissionalização em curso dos professores leva à degradação do estatuto profissional e à desqualificação do seu trabalho, resultando na queda do seu prestígio social, no decréscimo de sua autoestima e em condições de trabalho e de vida muito deterioradas. Esse quadro é bastante antigo: em pesquisa realizada sobre o perfil dos professores paulistas, Almeida (1991) identificou que apenas 47% dos entrevistados tinham a perspectiva de permanecer na carreira como professor até a aposentadoria, e 18% expressaram a intenção de desistir da profissão, caso encontrassem outras alternativas profissionais.

E quais as expectativas dos egressos pesquisados têm para o seu futuro profissional? Para 41% (163), a intenção é de continuar na carreira docente e 34% (136) pretendem se dedicar a atividades acadêmicas e dar continuidade aos estudos em pós-graduação, o que pode significar trilhar percursos profissionais que tangenciem a docência ou a mantenha em outros níveis de ensino. Já 25% (107) dos consultados expressam claramente a intenção de atuar em outros campos profissionais (gráfico 1):

Gráfico 1 – Expectativa profissional futura



Fonte: Elaboração própria da autora.



Em meio a esse cenário bastante desalentador, é inquestionável o valor social das ações empreendidas pelos professores, o que reforça a necessidade de se analisar a importância desse grupo profissional. Para tanto há que se considerar o sentido do trabalho humano e, em decorrência, a influência que as profissões exercem sobre a vida das pessoas, como nos lembra Codo (1992, p. 135), quando afirma que “a vida dos homens, sem dúvida, não se reduz ao trabalho, mas também não pode ser compreendida na sua ausência. Nessa direção, acrescenta que “o indivíduo é aquilo que faz”. E o que fazem os estudantes ao longo da sua formação universitária? Preparam-se para a profissão docente. E o que fazem os professores? Desenvolvem práticas educacionais sustentados pelos saberes e conhecimentos desenvolvidos ao longo de toda a formação, num contexto escolar que é socialmente organizado.

NKQ – Educação Física

Com a chegada na prefeitura de São Caetano (SP), eu me senti no primeiro mundo. A gente tinha uma coordenadora muito participativa, os HTPC funcionavam mesmo, coisa que no Estado não tinha.

Diante dessas contradições, são inúmeras as falas que evidenciam a vivência da profissão como um verdadeiro sofrimento, que se caracteriza por situações onde o grupo não tem presença afirmativa na vivência profissional, o que fortalece situações de desgaste, cansaço e desilusão; a equipe gestora não se empenha para fazer da escola um corpo coletivo; proliferam as dificuldades nas relações entre os colegas, criam-se mágoas e ressentimentos, falta apoio coletivo e o isolamento impera, falta apoio ou coordenação pedagógica comprometida com o desenvolvimento dos docentes. Os depoimentos a seguir explicitam esses dramas claramente:

MMCM - Geografia

Quando comecei, ingressei numa escola da periferia. E aí a gente encontra um grupo de professores que está acostumado a trabalhar com quem mora lá e acha muito tranquilo, porque ninguém incomoda.

CSN – Biologia

Em uma escola que trabalhei existia uma desorganização muito grande. Aconteciam coisas difíceis, como o dia que eu estava indo dar aula e os



alunos não estavam na sala. [...] a desorganização me estimulava muito pouco a fazer o melhor que eu pudesse. A diretriz vinda da direção era apenas: sua aula é a apostila....

CJAR – Filosofia

O que acaba acontecendo é que os próprios professores são muito desunidos. Eu acredito que os professores poderiam mudar alguma coisa, mas eu não vejo união para isso.

ERT - Biologia

A relação entre os professores, de maneira geral, não é boa. Cada um está muito focado no seu trabalho...

Com todas essas adversidades evidenciadas, a atuação docente fica ainda mais premida com a constatação da burocratização das instâncias de organização e coordenação pedagógica da escola, o que faz com que os professores fiquem cada vez mais alijados das decisões efetivas acerca dos rumos do próprio trabalho. Em razão das políticas reinantes, os coordenadores, os professores-coordenadores e os diretores acabam, em grande parte das escolas, por se constituírem em repassadores de diretrizes adotadas pelos técnicos dos sistemas de ensino e em controladores do seu cumprimento. Com isso, perde-se a oportunidade de fazer da escola um espaço dinâmico, democrático, autoral de seu projeto pedagógico e de formação viva e pulsante de crianças, jovens e adultos; espaço de formação continuada dos professores a partir da reflexão, análise e trocas acerca das experiências pessoais; espaço de integração com o seu entorno, trazendo as famílias para uma efetiva participação na vida escolar de seus filhos:

MCS - Geografia

As relações na escola dependem muito da personalidade do diretor e do coordenador.

Há aquele coordenador que não quer saber de nada. Ele está ali só por estar. E tem aquele que realmente quer participar. E a Prefeitura faz de tudo para eles ficarem mais numa situação operacional do que pedagógica.



A despeito de todo esse cenário, o processo de adentrar na profissão é sobrecarregado por aprendizagens práticas sobre o desenvolvimento efetivo da ação pedagógica. Após ter estudado o tema por múltiplas abordagens e a partir de referenciais teóricos variados, o jovem professor tem que operar um **entrecruzamento de fios** que lhe darão amparo na tomada de decisões de distintas naturezas, que agora serão de sua responsabilidade. As primeiras aproximações com o contexto escolar são vitais nesse momento. Compreender onde pisará, ou seja, a natureza organizativa da escola, seu funcionamento prático, bem como o lugar e o poder de cada segmento que a compõe são essenciais para que o recém-chegado se sinta minimamente amparado para aí iniciar sua experiência profissional:

ABN - História

A coordenadora foi a primeira pessoa que me acolheu, me mostrou toda a escola. Quanto à direção da escola, ela deixava de fazer muita coisa para não ter trabalho.

Porém, infelizmente, a maior parte dos entrevistados evidenciaram o oposto – a forma predominante de recepção é negativa:

CJAR – Filosofia

Quando eu entrei na escola pela primeira vez como OFA, não recebi nenhuma orientação [...] entrei e no outro dia eu já estava com os alunos na sala de aula sem me perguntarem nada.

ERT - Biologia

Fui acolhida com indiferença, é uma a mais.... Como entra e sai muito professor, não tem acolhimento.

CSN – Biologia

O meu ingresso na escola foi desorganizado. Passei no concurso, conheci a diretora e a coordenadora e elas me disseram: sua sala é essa, vai lá; toma as apostilas do Estado e vai lá”.



FSL - Letras

Na Prefeitura, quando cheguei, me disseram - estão aí as suas turmas e vai se virando. (...) fui aprendendo por observação e fazendo.

Na medida em que o processo de profissionalização avança, o professor desenvolve compreensões acerca do seu trabalho e da própria escola. Como fruto da combinação dos conhecimentos teóricos, das experiências pessoais, da convivência com colega, autoridades escolares e alunos, ele vai formulando visão crítica e proposições a respeito do que pode e necessita mudar na escola.

CJAR – Filosofia

Essa geração nova, que nasceu em 90, está acostumada a escolher o tênis, a comida, o celular, o computador... E a escola está arcaica, eles não podem ter opção..... Essa geração escolhe tudo que quer, e chega na escola e encontra uma certa ditadura. “Entre nesse corredor, passe por aqui, entra ali, faça isso”. Quando a escola percebeu que os alunos não obedeciam mais, eles colocaram muitas grades em todos os lugares. Os alunos estão invisíveis, estão excluídos de tudo, estão abandonados!

*Então está faltando uma maleabilidade dentro do ambiente escolar e uma certa sedução, que seria justamente o “eu poder fazer aquilo que eu gosto mais”. Claro que sem deixar de lado história, matemática, etc. Lógico que ele teria que passar por todas as disciplinas **para não ficar torto na formação**, mas poderia ser por outros caminhos.*

Por tudo que vimos até aqui acerca das vivências e compreensões dos professores sobre a profissão docente, é forçoso reconhecer que dentre eles predomina a visão de que a profissão vive um período de profunda desvalorização. Essa visão faz coro com a literatura que há mais de quatro décadas vem trazendo à luz análises que evidenciam o descaso das políticas educacionais em todos os níveis.

MBAP - Sociologia

Eu percebo o magistério como uma profissão realmente pouco valorizada em todos os aspectos. Não é valorizada nem por grande parte



dos alunos, pela família, pela própria escola e pela sociedade. Parece que a última das preocupações da família é o que acontece na escola. Preocupam-se apenas em deixar o filho na escola e ponto. Isso a gente percebe nas reuniões. Então, quando eu falo que o professor não é valorizado é porque o pai, a família e parte da sociedade não tem a dimensão da importância desse profissional, como pessoa chave para todo o resto. Ninguém é médico sem professor, ninguém é presidente sem ter professor, ninguém é alfabetizado sem ter professor. Então eu não vejo a profissão com o valor que ela realmente tem. E isso é corroborado cotidianamente ali no ambiente escolar.

ALH – Letras

Eu acho que as políticas públicas para a educação no Brasil têm muito pouco acerto [...]. tem que existir um incentivo para que as pessoas entrem na profissão. O professor precisa ser mais valorizado, ganhar melhor... ter uma política de investimento mais séria. As escolas precisam ser melhor equipadas, os professores precisam ser melhor preparados, precisam ter incentivos para ficar na profissão. Eles precisam querer trabalhar os 25 anos de magistério antes da aposentadoria. Os alunos precisam ter vontade de ser professores. O que a gente consegue no campo da educação no Brasil é fruto de esforços pessoais e não de coisas institucionalizadas.

Sobre o trabalho docente

O consenso a respeito da importância dos professores no processo educativo tem contribuído para o crescimento do interesse por compreender a profissão docente, para além do que se conhece do seu exterior. Isso se evidencia pelo volume de livros publicados sobre os professores, sua formação e sua profissão, pela quantidade de pesquisas que têm buscado analisar os contextos que permeiam a atuação docente e pelo alto grau de participação em congressos, encontros, jornadas ou debates, que discutem os problemas da profissão.

Mas é importante destacar que, em meio a esse consenso, a categoria docente vive uma fragilização de seu status profissional, em parte decorrente das transformações sociais ocorridas especialmente a partir da metade do século passado. Se antes disso os professores encontravam uma forte presença de pais e mães com nível acadêmico e profissional inferiores



aos seus, muito mais dispostos a aceitar sua autoridade como legítima e indiscutível, no momento atual passam a encontrar outra realidade, onde suas decisões podem ser discutidas e sua autoridade é contestada, chegando muitas vezes a serem questionados em sua atuação profissional (ENGUITA, 2006).

Por outro lado, também têm grande influência sobre a atuação dos professores outras alterações dos valores sociais vigentes, que priorizam o sucesso e a recompensa econômica como sinônimos de *status* e de reconhecimento social em detrimento dos valores humanistas, do próprio conhecimento e da cultura. Com isso, profissões que estão sendo mal remuneradas como a de professor, passam a ser socialmente desvalorizadas e contam com poucos interessados em abraçá-las como opção de carreira. Outras alterações importantes se passam no âmbito da evolução científica e tecnológica, acelerando o ritmo de produção do conhecimento e abreviando sua validade, e também no âmbito da facilidade e rapidez com que o acesso à informação ocorre para parcelas cada vez maiores da população, colocando em xeque o tradicional papel da escola.

No campo específico das políticas educacionais presentes na ponta dos sistemas de ensino, também há alterações que influenciam o trabalho na escola. Há alguns anos assistimos à implementação de medidas positivas como a distribuição de livros didáticos⁶ aos alunos, a oferta de capacitação para os docentes dos vários níveis de ensino, a distribuição de merenda ou da bolsa escola. Porém, ao mesmo tempo vêm sendo mantidas outras tantas que caminham no sentido contrário e acabam por anular os possíveis efeitos positivos das primeiras, uma vez que induzem ou conservam o elevado número de alunos em salas de aula, a manutenção dos vários turnos escolares, a precariedade das condições de funcionamento das escolas, os baixos salários dos educadores, a grande distância temporal na realização dos concursos públicos de acesso à carreira. É importante salientar também que a raiz de muitos desses problemas está na histórica falta de investimentos na educação, que é vista como ‘despesa social’, e não como investimento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

6 Na contramão dessas políticas, recentemente também são implementados programas de substituição dos livros didáticos aos docentes e discentes por sistemas apostilados, produzidos por redes comerciais externas, e não raro, com erros conceituais, e que entendem o professor como mero repassador do que ali está e os alunos simples reprodutores desses pseudoconhecimentos.



Nesse processo de transformações do universo escolar, os professores foram tendo seus valores e suas práticas colocados em xeque. Cunha, já no final do século passado, assim sintetizava a crise da docência e a fragilidade do professor para trabalhar com desafios como “a presença das tecnologias da informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea” (CUNHA, 1999, p. 127).

É na convivência com as ‘antigas gerações’ de professores que os novos ingressantes vêm reinventando a profissionalidade docente, encontrando novas maneiras de ser e de estar na profissão, de se identificar como profissionais da educação. Nesse percurso alguns professores sentem-se inseguros e perdidos, envolvidos por uma sensação de incapacidade diante dos problemas e das tensões vividas no cotidiano escolar, e engrossam, a cada dia, os elevados índices das vítimas de *burnout* (CODO, 1999); mas também há muitos outros que se colocam na perspectiva de inovar sua atuação profissional, buscando conduzir suas ações de forma a responder positivamente às novas demandas.

Como parte desse esforço por compreender o que está acontecendo na atualidade, especialmente com os jovens professores, é que nesta pesquisa buscamos dar voz às percepções, ações e reações dos licenciados formados pela USP que ingressam nos sistemas públicos de ensino. E nesse movimento, eles expressam as dificuldades de assumir-se professor em uma escola que padece da perda de condições de funcionamento em seus múltiplos aspectos. Para iniciar essa caracterização, damos ênfase às falas sobre as condições materiais das escolas em que esses professores começam a exercer a docência:

CJAR – Filosofia

Há uma precarização muito grande. No fim das contas acaba sobrando apenas a lousa e o material didático. Para usar o computador, tenho que levar o meu, a escola não tem.

MCS - Geografia

E as condições da escola estadual são muito precárias. Carteiras quebradas, janelas que não fecham, livros que não existem para todos os alunos, sala de informática que nunca é utilizada para nada. Na Prefeitura é um pouco melhor...



CJAR – Filosofia

Eu estou numa escola que é referência do Estado, tem até piscina, que hoje está desativada. Tem um laboratório muito bonito e fechado, porque hoje não se usa mais. Tem dois auditórios, que também não são usados. Tinha quadra coberta. Quando veio a progressão continuada nos anos 90, trouxeram alunos de outros bairros periféricos... os professores ficaram com medo de usar os laboratórios.

MMCM - Geografia

A escola tem espaço físico sim, mas por falta de funcionários a gente tem de conter os alunos, mantê-los confinados para manter o controle.

MBAP - Sociologia

[...] do ponto de vista físico, a escola tem as salas, tem quadra poliesportiva, tem sala de informática para os alunos.... Mas falta a manutenção adequada. Nessas condições difíceis, temos salas com 45 alunos nos terceiros anos do ensino médio.

ESL - Física

A escola não tinha muito espaço, eu que fui criando. [...] existia a parte física do laboratório e bastante materiais, mas todos quebrados. Como eu era efetivo, então pude fazer[...]

São raras as escolas onde os professores relatam a existência de boas condições materiais para o seu funcionamento. Obtivemos apenas dois depoimentos que atestam essas condições. No primeiro deles é descrita uma escola regular do sistema estadual, porém a professora queixa-se do baixo salário. Com relação ao outro depoimento, a professora refere-se a duas escolas onde trabalha como sendo detentoras de boas condições materiais, mas vale observar que elas integram um projeto especial da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que é a presença do Centro de Estudo de Línguas funcionando junto da escola regular. Essa excepcionalidade pressupõe que sejam asseguradas as condições adequadas para o estudo das línguas, tal como estabelecido na descrição do programa.



MP - História

A escola que eu estou é uma escola muito boa, é pequena, tem vídeo, televisão, projetor... É uma delícia para trabalhar. A gente conhece todo mundo e todo mundo é muito legal, eu não tenho nenhum problema nas condições de trabalho. Porém, o salário é muito ruim.

JH- Português e Italiano (trabalha no CEL)

Nas duas escolas que eu dou aula tem uma infraestrutura boa: televisão, DVD, data show, som. Não temos internet porque nas escolas a internet é no laboratório de informática.

Com a universalização da educação básica e a expansão do acesso dos jovens ao ensino médio, chegam às escolas alunos que não têm mais a escola como uma presença incondicional em suas vidas e que questionam a conveniência de estar tanto tempo dentro da escola por considerarem de pouca utilidade suas contribuições. Além disso, as precárias condições de vida de parcela significativa dos estudantes da escola pública lhes asseguram pouco acompanhamento familiar e uma frágil formação dos valores para a vida. Também a orientação e o acompanhamento dos estudos são pouco presentes no convívio familiar e ainda há inúmeros casos em que os jovens precisam começar a trabalhar durante sua vida escolar. Enfim, o que se observa é que as condições de vida das famílias acabam se constituindo em condições determinantes do trabalho docente.

LAD – Matemática

Só que aquela aula que eu planejei, que seria para 45 minutos, eu dei em 2 semanas porque era preciso explicar os pressupostos de cada operação. Há alunos que não sabem tabuada, outros que não sabem ler direito, alguns sabem ler, mas não compreendem... Eu acreditava que a matemática seria o maior problema, mas quando cheguei lá descobri que tem tanta coisa antes de chegar na matemática... Para resolver o problema eles precisam saber ler o enunciado e eles não sabem ler! Aí a gente vai fazendo testes até descobri que só pode fazer enunciado com duas linhas. Se tiver mais, eles não leem. É tão devagar que eu precisaria de 10 anos para conseguir fazer o mínimo.



PBV - Química

Eu tinha 12 turmas, como 2 aulas de Química com cerca de 40 alunos e não dá para eu dar aula de Química para todo mundo, tirar a dívida de todos. Alguns, eu passei pela vida deles, mas nem lembravam que eu existia porque eu não consegui dar aula para eles. Mesmo no 2º K, classe com praticamente só bons alunos, quando muito, eu conseguia ter 10 minutos para ensinar. Isso porque eu tenho a primeira aula de um dia e a última do outro dia. Como todos eles trabalham, então chegam cansados, vão comer alguma coisa e então até todo mundo chegar, respirar, descansar, baixar um pouco a poeira, já acabou a aula. E a última aula acontece quase às 11 horas da noite! Para quem levantou cedo e sabe que vai levantar cedo no outro dia também...

AVS - Física

[...] leciono Física e não sou obrigado apresentar conteúdos de Matemática [...] Porém, eu falo em vetor diagonal ascendente, o aluno não sabe o que é ascendente; falo em direção horizontal e descubro que o aluno estava confundindo vertical com horizontal.

CJAR – Filosofia

Me preocupa muito essa situação do aluno chegando na oitava série mal alfabetizado. Há casos de aluno que não sabe acentuar, separar sílaba, não consegue entender um texto além da informação básica que está lá explícita. Então eu não sei se começo dando gramática, interpretando texto ou começo ensinando a escrever.

Às vezes eu chamava o responsável que em geral era mais novo que eu, tinha sido mãe, pai com 15, 16 anos, e não sabia como lidar com o filho também. Ouço que trabalham muito e não têm tempo de resolver problema do filho agora. Eu li recentemente que muitos desses pais já vieram dessa progressão continuada, então eles já vêm de escola onde estavam fisicamente presentes e foram avançando os caminhos e sendo aprovados.

É reconhecido que a atratividade das profissões aparece frequentemente ligada à questão dos salários que ofertam aos seus integrantes. E historicamente, as condições salariais dos professores nunca foram consideradas justas frente ao tempo de estudo e preparo requeridos, se comparadas com as de outras profissões com os mesmos requisitos formativos. Para Gatti et al (2011), os salários dos professores não são atraentes nem recompensadores, dificultando



o ingresso e a permanência de profissionais capacitados para a docência. Ainda, segundo Gatti (1997), os salários aviltantes aparecem como um fator perturbador que causa a desarticulação dos sistemas de ensino.

Em pesquisa baseada nos dados da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) sobre os salários de professores de ensino médio nas capitais brasileiras no período de 1996 a 2008, Fernandes et al (2012, p. 348) demonstram o valor real do salário de professor, ou seja, seu poder de compra. Segundo eles, embora o salário dos professores (quando medidos em valores nominais) tenha apresentado crescimento ao longo dos anos, seu salário real ou poder de compra se manteve estável, com crescimento quase imperceptível. O salário mínimo, utilizado como parâmetro nacional de remuneração, apresentou aumento de seus valores, tanto nominais, quanto reais. Quando medido em salários mínimos, o salário docente mostra queda acentuada. Os professores que ganhavam em média 6,8 salários mínimos em 1998, ganhavam em 2007 em média 3,9 salários mínimos. Ainda segundo os autores, o salário mínimo teve aumento de 75% no período 1996/2008 e o salário dos professores aumentou apenas 28% no mesmo período.

Ainda que não seja nosso objetivo fazer aqui um aprofundado estudo a respeito das perdas salariais dos professores da escola pública paulista, vale apresentar um quadro atualizado das perdas salariais acumuladas pelos professores PEB II, segundo o DIEESE – Subseção APEOESP para o período 2009 – 2016, com o destaque de que esses dados já são do período posterior à implantação do Plano Real, portanto de menor inflação e, consequentemente, de perdas salariais (tabela 1):

Salário Base, Gratificações e Remuneração Total		
Professor Educação Básica II (30h)		
Estado de São Paulo, março de 1998 a junho de 2016		
Fatores Remuneratórios	INPC-IBGE	
	Salário Base	Remuneração
Valores de março de 1998 a preços de junho de 2016	2.562,86	2.697,30
Inflação acumulada do período	236,1%	236,1%
Varição Salarial acumulada	137,8%	125,9%
Valores pagos em junho de 2016	1.812,99	1.812,99
Perda Salarial ou Remuneratória	-29,3%	-32,8%
Reajuste Necessário	41,4%	48,8%

Fonte: Legislação do Estado de São Paulo e Boletins de Acompanhamento de Pessoal/SEESP

Elaboração: DIEESE - Subseção APEOESP



Essa realidade se refere à rede Estadual de São Paulo, mas não muito distinta da vivida pelos professores das várias redes municipais em nosso estado. Se é verdade que os salários do magistério nunca foram adequados, o acúmulo de uma perda de 41% num período de 18 anos, marcado por relativa estabilidade econômica, agrava a condição da categoria e faz com que os professores tenham de assumir jornadas extensas de trabalho em mais de uma escola, muitas vezes em redes e sistemas de ensino diferentes. No extremo, são causa de desistência do trabalho na escola pública e até mesmo da profissão. E para os que permanecem, os efeitos se manifestam na atuação profissional e na vida pessoal. Novamente nos valem de Franchi, que já em 1995 denunciava as consequências dessa situação profissional que

[...] impede não somente o amadurecimento da experiência do professor, como lhe retira qualquer disponibilidade para o preparo das aulas, para o estudo, para uma implementação inteligente e competente dos conteúdos e das práticas dos processos de qualificação que lhes são proporcionados bem ou mal. (FRANCHI, 1995, p. 20).

É exatamente dessa insatisfação que trataram nossos entrevistados:

MCS - Geografia

Quando eu entrei no Estado, me lembro do edital que dizia que a remuneração seria de R\$1.200,00 para 20 aulas, e quando entrei, na realidade, o salário era R\$ 800,00. Eu quase desisti no 2º mês. Eu tenho colegas que se formaram mais ou menos na mesma época, porém, a maioria saiu porque não aceitou que aquilo fosse de salário de professor.

MP - História

Estou numa escola redondinha, que funciona muito bem. Mas o salário é muito ruim e isso está me fazendo começar a pensar que no ano que vem vou procurar outras escolas, talvez particular porque paga mais, não é? Tem uma coisa outra muito ruim, mas que é muito polêmica.... Eu acho que ter 2 escolas deveria ser proibido porque isso é muito ruim. Trabalhar no Estado e Prefeitura ou na Prefeitura e na particular, acho que isso é péssimo porque o professor não dá conta de dar 12 aulas, sua paciência vai acabando, ele fica cansado. Mas por outro lado como que a gente vai cobrar isso diante das péssimas condições salariais, não é?



FSL - Letras

O salário que eu tenho no SESI com 28 aulas é o equivalente ao que eu tenho na prefeitura por 40 horas. Hoje o valor da jornada básica da prefeitura é menor, mas em termos de plano de carreira da prefeitura no longo prazo, a tendência seria que eu viria a ganhar mais lá.

RMY - Matemática

Quando eu saí do banco em janeiro de 2008, o salário era pau a pau com a escola. Hoje a diferença é quase mil reais. Mil reais dão para pagar a prestação de um apartamento. Outra coisa absurda é esse bônus concedido pela produtividade. A gente faz os projetos, nosso aluno passa na USP, vai bem no ENEM, consegue bolsa no Prouni e nós pensamos que vamos receber o bônus no ano seguinte, mas não vem nada “porque não atingiu a meta”. Mas cadê os dados? Como funciona? O professor não sabe.

LAD - Matemática

O salário, antes de eu me casar em dezembro, como eu era sozinho, dava para sobreviver.

NKQ – Educação Física

Quando eu tinha 20 aulas no Estado e 10 na Prefeitura, o salário era o mesmo, ou seja, na Prefeitura era o dobro. É que a prefeitura vai colocando algumas bonificações - eles acrescentam auxílio transporte, vale alimentação, gratificação universitária e por ter pós-graduação.

ADF - Letras

Eu voltaria para a escola pública se tivesse um salário mais digno, para que eu pudesse trabalhar e produzir.

Mas as insatisfações vividas pelos professores não se restringem ao campo salarial e à carreira. Há muitas dificuldades decorrentes do choque entre o que é estabelecido pelas políticas educacionais, traduzidas em lei e normas que se desdobram nas orientações para o funcionamento da



escola, e a realidade cotidiana vivenciada no exercício da docência. As manifestações a respeito dessas contradições envolvem o próprio projeto político pedagógico da escola, que é uma quimera em muitas delas; os modos como se dá a participação, e se desenvolvem as discussões nos horários pedagógicos coletivos das escolas, existindo até mesmo a exclusão daqueles que não têm jornada de 25 horas na escola, bem como a presença de professores sem formação e preparo no exercício da coordenação pedagógica das escolas estaduais; a pouca efetividade da inclusão, uma vez que tanto as escolas como os professores não tem preparo para trabalhar com crianças e jovens portadores de necessidades especiais, dentre outros tantos aspectos. Vejamos como se manifestaram os entrevistados sobre essas contradições:

MCS - Geografia

O projeto pedagógico de todas as escolas que trabalhei parece ficar num cofre forte - ele é praticamente inacessível aos professores. Fala-se dele, dizem que ele é discutido, mas na realidade apenas se define algumas metas que a diretoria regional quer, mas o plano político pedagógico real não é discutido.

ESL - Física

A minha escola tem um projeto. Mas quem faz o PPP, obrigatoriamente, é a direção e coordenação. Eles não deixam os professores falarem muito. Mas ele não é factível, não dá para fazer.

ABN - História

O trabalho coletivo é discutido na JEI, e só pode participar quem tem um conjunto de 25 aulas. Eu posso participar, como eu fiz durante 2 anos, sem receber por isso.

MP - História

A prefeitura criou uma regra que acaba por quebrar a isonomia entre os professores. Isso porque você entra no mesmo concurso e se você não tem as 25 horas de sala de aula você não pode participar das reuniões integram a jornada. Então a metade dos professores não participa dessas reuniões porque eles não têm 25 horas de sala.



MBAP - Sociologia

O atual professor coordenador não tem formação na área pedagógica e nem licenciatura ele tem.... É formado em engenharia e era professor de matemática. Ele não sabe lidar com o corpo docente, nem ajuda a resolver os problemas.... Parece que o Estado opta por selecionar pessoas para assumir um cargo desses sem um critério mais rigoroso.

TCA – História

Para os alunos, o professor eventual não é muito bem visto porque ele é o cara que atrapalha a subida de aula, ele é o cara que atrapalha eles irem embora mais cedo...

FSL - Letras

Acho também que a questão da inclusão é uma questão que pega muito hoje, precisaria ser feita de verdade. Esse aluno fica lá, e eu me sinto muito mal com isso, pois ele não acompanha e eu não sei preparar atividades diferenciadas para esse aluno, até porque nunca chegou para mim uma orientação sobre o que ele consegue fazer e o que não consegue. E eles estão ali só dividindo o espaço físico.

A precariedade das relações dos professores com as instituições em que trabalham – e que são vinculadas à rede estadual ou às redes municipais – é fonte de insegurança profissional. Uma das vias que alimentam essa insegurança é a grande distância temporal na realização de concursos para ocupação dos cargos no magistério público, fenômeno que ocorre com maior incidência na rede estadual de ensino. Quando realizados, têm ainda baixos índices de aprovação. O resultado é que isso leva a um grande número de professores contratados temporariamente para suprir a falta de efetivos. Os baixos índices de aprovação apontam deficiências na formação dos professores, mas também podem revelar a arbitrariedade (perguntas incoerentes, formulação da prova por diferentes instituições, etc.) das provas aplicadas aos candidatos a professor.

A instabilidade profissional gerada pela longa distância entre os concursos e o aumento das contratações temporárias, levam à mobilidade de docentes de forma a prejudicar seu envolvimento e comprometimento com projetos, individuais ou coletivos, com a escola e com os alunos. Os



professores temporários têm dificuldades de criar vínculos e constituir equipes com outros professores, não apenas por sua mobilidade, mas também pelo fato de lecionarem em diversas escolas, complementando a baixa remuneração. Portanto, além da insegurança causada pelos salários insuficientes, os professores temporários sofrem com a falta de estabilidade no emprego. Inexistem, além de motivações, oportunidades para o planejamento de aulas, um projeto de ensino contínuo com os alunos e de cooperação com os colegas de profissão. Assim se manifestam os entrevistados sobre esse tema:

CJAR – Filosofia

A tendência do governo é sempre se livrar dos encargos. Então ele está procurando terceirizar tudo que puder. A precarização dos professores que entram sem concurso é danosa. Pois o fato de adotar esse tratamento faz com que o professor não se comprometa, porque ele não sabe se tem futuro, ele não se compromete. Então cai a qualidade, cai o interesse, porque professor que não tem perspectiva de continuar na carreira não vai se preocupar em se aprimorar. Vai chegar uma hora que vão aceitar aluno do primeiro ano de licenciatura para dar aula porque ninguém está querendo ser professor.

LAD – Matemática

[...] comecei no Estado e descobri que inventaram uma tal de “categoria O” e isso foi mais um baque. Isso nada mais é que uma manobra para que o professor não tenha vínculo. A ideia é que ele trabalhe 1 ano, fique 1 ano sem trabalhar e depois pode voltar para a rede por mais um ano. Com isso o professor não caracteriza vínculo e deixa de ter direitos. Então, na verdade, ele tem todos os deveres e não tem os direitos.

Já em 1990, Michel Apple caracterizava os rumos orientadores da profissão docente como marcado por um processo de intensificação, o que significa um aumento da carga de trabalho dos professores, comparado com o que antes lhes era atribuído. É crescente a pressão sobre os docentes no sentido de que assumam cada vez mais tarefas e responsabilidades, exigindo que o tempo de trabalho seja intensificado e compartimentados. Para o autor, esse processo acarreta ainda a corrosão da autonomia dos professores, que não têm mais tempo para atividades



de sua livre iniciativa, uma vez que a vida profissional está totalmente pautada pelas políticas em vigor (APPLE, 1990).

Visto por outro ângulo, nesse processo os professores perdem o controle do próprio tempo, dimensão estruturante do seu trabalho. Daí parecer-nos ser novamente pertinente sinalizar que esse processo resulta no crescente esvaziamento da formação e atuação dos professores, cada vez mais destituídos das condições para estabelecer os objetivos e os rumos do seu trabalho. A esse respeito, Enguita (1990) já apontava que com essa perda, os professores são facilmente “colonizados”, adotando o que é pensado e proposto (ou imposto, como no caso brasileiro) externamente ao seu trabalho. Entre nós, esse processo de colonização ganha feições perversas com a imposição das chamadas “apostilas” nas escolas estaduais e os “cadernos” nas municipais da capital.

Também tem forte impacto na organização do trabalho docente as formas como as avaliações externas vêm sendo usadas pelos sistemas de ensino. Além de se prestarem ao controle do que é pedagogicamente desenvolvido em sala de aula, também cumprem tanto o papel de atrelar o salário dos professores aos resultados dos alunos nessas avaliações, como já denunciado por professores em depoimentos anteriores, como o de culpabilizar os professores pelos resultados negativos dos estudantes, como se fosse possível relacionar os resultados das provas apenas à ação docente, isolando o trabalho do professor de todos os demais fatores intervenientes na formação escolar. O que se vê então, é que por força de interesses diversos, os professores passaram a ser apontados como responsáveis pelas deficiências da escola.

Esse conjunto de fatores negativos interferem no trabalho docente de modo a acentuar a desprofissionalização do magistério, movimento silencioso e constante que aprofunda a perda das possibilidades de desenvolvimento profissional, de aprimoramento do trabalho educativo.

ABN - História

Às vezes preparo aulas à noite, porque eu chego em casa as 21 horas e tenho que fazer um milhão de coisas até sair no outro dia. Eu aproveitei os dias de greve para colocar os meus diários em dia. A gente tem salas superlotadas e é muito difícil.



ERT - Biologia

Comecei a trabalhar como professora de Biologia e Ciências no ensino médio estadual. Então eu resolvi prestar um concurso e entrei na Prefeitura e comecei a trabalhar como professora de Ciências, só que eu não conseguia dar aula sem preparar. E eu faltava para preparar minhas aulas. Nós tínhamos 10 dias de abono, então eu faltava para preparar aula.

MBAP - Sociologia

Atualmente eu tenho treze turmas, com quarenta alunos. Esse ano os terceiros anos estão com quarenta e cinco alunos. Então é muita gente para você saber quem é quem....

LAD – Matemática

Eu sempre trabalhei na escola particular de manhã, com aula particular de tarde e na escola pública à noite. Como não tinha carro, era bem cansativo. Aí fui parando com as aulas particulares porque eu já não estava mais dando conta e fiquei só de manhã e à noite. É muita coisa para dar conta.

ADF - Letras

Toda vez que acontece algo ou se discute a escola, os professores aparecem como as criaturas culpadas de tudo. E sempre se diz “temos que investir na formação dos professores”. Parece que com isso tudo se resolverá por mágica! Não! A questão é que nós não ganhamos bem, nós trabalhamos manhã tarde e noite e então não preparamos a aula porque precisamos dormir pelo menos 4 horas para trabalhar no dia seguinte...

O crescimento e a complexidade das demandas, articulados com a deterioração das condições para o exercício da docência, acrescentam um outro problema – o da evasão de professores. Em estudo realizado em 2011, pesquisadoras da educação apontam para uma verdadeira evasão dos professores melhor capacitados, o que, ainda segundo as autoras, coloca a questão de como reter nas escolas públicas os bons professores (GATTI et al., 2011). Essa migração de professores para outras carreiras ou para a rede privada de ensino, resultam e influenciam, simultaneamente,



a situação educacional brasileira atual e o status simbólico da profissão docente, processos que se relacionam dialeticamente.

O quadro de sobrecarga, tensões, poucas retribuições pelo trabalho e muitas frustrações, acaba por incidir sobre a disposição para continuar no magistério. E é sobre a “desistência da profissão” que tratam os relatos a seguir:

ARS – Letras

Na minha turma de amigos éramos 8. Andávamos juntos, fazíamos os trabalhos.... Desses 8, 3 são professores e 5 não são. O sistema é cruel, ele não favorece, ele não estimula.

ABN - História

muitos estão desistindo por causa desse choque de realidade. Ou você tem muito amor pelo que você faz ou desiste.

MMCM - Geografia

Muitos professores saíram devido ao não domínio de sala de aula. Em SP, na educação pública, mais da metade dos professores não são concursados.

Alves (1997) nos fala “[...] do sentimento e da forma de estar positivos dos professores frente à profissão, originados por *fatores* contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma” como expressão de um sentimento de satisfação profissional. E que, no sentido inverso, quando tal sentimento não se manifesta, vive-se um estado de insatisfação, que é decorrente de contradições nos planos econômico, institucional, pedagógico, relacional e social, que se interligam com preponderância de um ou mais fatores em momentos específicos da trajetória. É dos resultantes dessas interligações que tratam os professores nos próximos depoimentos:

ESL - Física

Eu me sinto satisfeito com o meu trabalho docente. A rede estadual me deixa livre para criar, então eu posso discutir com os alunos, eu posso testar coisas. Há a presença de alunos traficantes. O que tento fazer é estabelecer



que aqui na escola é uma coisa, lá fora é outra. Que na escola o aluno me respeita. É só tratá-los com respeito que eles me respeitam. Eu nunca tive problema com meus alunos traficantes.

MMCM - Geografia

Me sinto satisfeita com meu trabalho. O fato de ter mudado para a coordenação me deixou um pouco mais renovada porque eu vou observando o que dá certo e o que não dá, e vou fazendo um projeto.

CSN – Biologia

Olha, lá na escola estadual estava difícil. Eu estava buscando sair de lá assim que possível, como acabou acontecendo.

Quando da realização das entrevistas, perguntamos aos jovens professores sobre seus projetos futuros e o que ouvimos fala do desejo de continuar professor, porém em condições mais favoráveis. A continuidade dos estudos, a necessidade de ter melhores condições para efetivação do trabalho e de toda a carga extraclasse que lhe é peculiar, a importância de ter mais condição financeira para dar conta das múltiplas necessidades colocadas pela vida pessoal-familiar e de não precisar correr de uma escola para outra, são aspectos que deveriam constituir parte dos direitos de quem se dedica a uma profissão que é tão exaltada por autoridades políticas. No entanto, são colocadas pelos entrevistados como parte de sonhos difíceis de serem alcançados. E, efetivamente, a realidade nos mostra que o são por poucos.

FSL - Letras

Eu gostaria de continuar lecionando. Eu tenho vontade de fazer um mestrado. Mas também, com os horários que eu tenho hoje, é humanamente impossível.

ESL - Física

Na verdade, eu só queria dar menos aulas porque eu tenho 600 alunos na escola, e como entrei no mestrado eu preciso de 2 cargos, pois assim eu pago minhas contas..... Foram quase 12 anos sem aumento nenhum.



ALH – Letras

Eu não estou satisfeita em só dar aulas. mas eu pretendo voltar para pesquisa, pretendo voltar para a universidade.

CSN – Biologia

Eu me sinto satisfeito como professor e pretendo continuar aqui na Escola de Aplicação. A minha dúvida, a longo prazo, é se eu continuo em escola ou vou para ensino superior pesquisar em educação.

ABN - História

Porque escola é muito bom, mas é muito tenso, exige muito de você. Tem dia que eu saio esgotada da aula, que é das 7 às 12 horas. E acho que se eu trabalhar em dois horários em escola não terei como preparar minhas aulas. Mas eu não penso em largar. Nem sei se eu vou conseguir durante muito tempo manter duas coisas totalmente diferentes, que tem exigências de estudo diferentes.

A grande questão que permeia essas manifestações dos professores iniciantes é a dificuldade de conciliar as exigências da profissão e o desgaste dela resultante, com projeções, sonhos e desejos de vida, de modo a assegurar espaço e condições para o desenvolvimento pessoal. Todos manifestam um compromisso educativo que se coloca como norteador de suas ações e decisões e também enfatizam as dificuldades para caminhar na direção dos sonhos e dos desejos.

Talvez os 586 licenciados que responderam ao primeiro questionário – e que representam 40% de um grupo de egressos de um curso profissionalizante – e disseram não ter adentrado ao universo da docência, já tenham feito suas contas e tomado a decisão de buscar outro tipo de atuação profissional.

Muitas vezes, mesmo aqueles que pretendem seguir na carreira docente, ao não encontrar oportunidade considerada adequada ou condições profissionais favoráveis, migram para outra área profissional.

Como tratarão desse dilema futuramente os que nos dizem das dificuldades para continuar a ser professor na atualidade?



Para concluir, em aberto....

Na trama que aqui nos propusemos tecer, percebe-se que a didática multidisciplinar pode apresenta alguns fios que podem colaborar na formação dos professores, porém, nunca sozinha.

O que se evidenciou nos depoimentos é que os jovens professores formados pela Universidade de São Paulo, possuem ideias pertinentes acerca das relações entre sociedade e escola, das políticas educacionais, da escola pública e dos seus espaços de trabalho, dos seus alunos, de como desenvolvem o trabalho de formação dos alunos, da profissão, de si próprios. Em muitas falas evidencia-se o papel do percurso formativo para essas compreensões. Em tantas outras evidenciam-se lacunas e explicitam-se cobranças com relação à instituição formadora e às condições do exercício profissional. De qualquer forma, o que percebemos é que os depoimentos são prenhes de consequências tanto para os próprios professores e sua profissão, como para a formação de professores, as políticas públicas orientadoras das escolas, as próprias escolas.

Referências

ALMEIDA, M. I. **O perfil dos professores do ensino público paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 1991.

_____. O trabalho dos educadores. In: SILVA, Aida M. M.; AGUIAR, Márcia A. da Silva (Org.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília, DF: CNTE, 2004.

_____; FRANCO; FUSARI; PIMENTA. A construção da Didática no GT de Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 143-162, jan./mar. 2013.

_____; FUSARI; PIMENTA. Inserção Profissional de Licenciados Egressos da Universidade de São Paulo (2005 – 2008): processos de construção de identidades, socialização profissional e profissionalização docente. **Relatório FAPESP**, 2016. 113 p.

ALVES, F. C. A (in)satisfação dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto Editora, 1997. p. 81-116.

APPLE, M. Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. In: POPKEWITZ, T. (Org.). **Formación del profesorado**: tradición, teoría y práctica. Valencia: Universidad de Valencia, 1990. p. 55-78.



ARAYA, A. R. B. Emancipación e indagación: aportes del pensamiento pedagógico de Valentín Letelier para una discusión de la categoría de acto didáctico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 409-432, abr./jun. 2015.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1992.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 27-148.

ENGUITA, M. Fernández. **Educar em tempos incertos**. Madrid: Morata, 2006.

_____. Fernández. **La escuela a examen**. Madrid: Eudema, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e terra; 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, Maria D. E.; GOUVEIA, Andrea B.; BENINI, Élcio G. Remuneração de professores do Brasil: um olhar a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 38, n. 02, abr./jun. 2012.

FIorentini, D.; SOUZA E MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.).



Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

FRANCHI, E. P. A insatisfação dos professores: consequências para a profissionalização. In: FRANCHI (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 17-90.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

GATTI, B. **Formação de Professores e carreira**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. D. A. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formação e profissão docente:** cenários e propostas. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás. 2009. p. 21-38.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata. 1999.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. 4. ed. Porto Alegre, 1991. p. 109-139.

PPFUSP. Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.prg.usp.br/site/images/stories/arquivos/pfp.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

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

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo. Cortez. 2010.

_____; FRANCO, M. A.; FUSARI, J. C. Por uma Didática Multidimensional em diálogo com as Didáticas das Disciplinas: tensões e



possibilidades. ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 12., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr. C. A. (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SILVA Jr. C. A. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: MET Edições e Treinamento, 2016.

_____. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA Jr. et al (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015.

SILVEIRA, M. F. L. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, E. M. (Org.). **Sobrevivências: do início da docência**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006, p. 39-54.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 75-98.



Esgotamento da racionalidade pedagógica: desdobramentos à didática¹

Maria Amélia Santoro Franco

Introdução

Em pesquisa teórica que realizei sobre a epistemologia da Pedagogia (FRANCO, 2001), pude compreender que desde o século XIX, quando Herbart preconizou o princípio de uma cientificidade rígida à Pedagogia, decorreu um espaço de impossibilidade à epistemologia crítica desta ciência, de tal forma que, para ser ciência, a Pedagogia teve que se adaptar e até abandonar alguns princípios que marcavam o sentido amplo de sua epistemologia, como ciência reflexiva, de base filosófica. Isto ocorreu, em parte, porque seu objeto, a educação, foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, de forma a poder ser apreendida pela racionalidade científica da época.

Esse apego às tradições positivistas, uma exigência histórica da época, marca muito a feição daquilo que se entende até hoje por Pedagogia, ciência que passou séculos sendo associada, à organização e controle das tarefas instrucionais e tecnicistas do ensino, voltadas à transmissão de informação; gerando com isso, um caminho de impossibilidades à prática pedagógica crítica e emancipatória. Como teoria da instrução, a Pedagogia ocupa-se com a organização da transmissão de informações, e, desta forma, a prática pedagógica, pressuposta a esta perspectiva teórica, será a de uma prática voltada à transmissão de conteúdos instrucionais.

A partir de diferentes configurações, essa Pedagogia, de base técnico-científica, alastra-se pelo mundo com variadas interpretações. Sob o impacto da crise do capitalismo global em fins do século passado e da simbiótica relação desta com as políticas neoliberais advindas, tem-se vivenciado consequências econômicas, políticas e sociais bastante impensáveis, com repercussões drásticas nas práticas educativas, que, doravante, serão consideradas pela lógica do trato com mercadorias, com expectativas de trocas e lucros.

1 Simpósio: “Didática e prática de ensino: desdobramentos em cenas da educação pública”.



Quando afirmo (FRANCO, 2015) que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, estou argumentando a favor de uma outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como o pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nesta direção, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias e não como armaduras à prática, que, desta forma, perdem suas possibilidades de construção de sujeitos.

No entanto, tenho constatado que essa epistemologia crítica da Pedagogia tem estado cada vez mais distante das práticas educativas contemporâneas. Tenho chegado a falar do esgotamento da racionalidade pedagógica, nesta perspectiva crítica. A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica, parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para realizar testes para dar conta das avaliações externas e, assim, poder galgar um lugar nos vestibulares universitários. Ao render-se à racionalidade econômica, o projeto educativo de uma nação passa a ter novos e profundos obstáculos para dar conta de suas possibilidades de formação e humanização.

Saviani retrata bem esse impacto da nova era da educação mercantilizada ao afirmar que, a década de 1990 chegou proclamando o “império do mercado” e produzindo “reformas de ensino neoconservadoras”. Realça que grande parte dos educadores cederam “ao canto de sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo ‘neo’ “. Segundo o autor, as novas ideias estão associadas à “descrença no saber científico” e à “procura de soluções mágicas do tipo: reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogias do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes”. Nesse quadro, segundo o autor, cresce o desprestígio dos professores, enquanto se consuma o domínio do “utilitarismo” e do “imediatismo da cotidianidade” sobre “o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (SAVIANI, 2010, p. 444 - 446).



Numa circunstância assim, em que o mercado é o grande senhor e árbitro das práticas, o pedagógico perde seu lugar e parece desaparecer da organização da prática educativa. Cada vez mais, a impressão que se tem é a de que as políticas públicas se fazem para construir resultados quantitativos que demonstrem apenas um desempenho marginal de suas ações.

Romualdo Oliveira (2009) esclarece que no Brasil, o fenômeno de mercantilização acentua-se no final da década de 1990, no bojo do processo de globalização e de disseminação das tecnologias de informação, e manifesta-se, por múltiplos meios, tais como a oferta direta de cursos presenciais e a distância, da produção de materiais instrucionais (livros, apostilas e *softwares*), bem como do surgimento de consultorias empresariais responsáveis tanto pela assessoria de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto na gestão de recursos ao setor.

Um espaço educativo é hoje em dia, considerado adequado quando atinge padrões razoáveis de desempenho em avaliações externas que medem supostas aprendizagens nos alunos. Mas que aprendizagens são essas? Como estão sendo medidas? Como estão sendo engendradas? A custa do que se estabelecem? Parecem-me que essas preocupações, tipicamente pedagógicas, não fazem mais parte do *métier* educacional.

A crítica ainda é possível?

A crítica dos educadores nas décadas de setenta e oitenta do século passado, em relação ao tecnicismo exagerado, que insistia em programar modelos e práticas educativos, não estavam reportando-se a esta mesma superficialidade pedagógica?

Para Saviani (2007) a pedagogia tecnicista baseada no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade pretendia a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se com a educação “[...] a impossível objetivação do trabalho pedagógico” (p. 379).

A crítica dos educadores, já então nesta época, postulava a importância de processos educativos ao invés de produtos mensuráveis. Muitos estudos e pesquisas demonstravam a importância de processos formativos contrapondo-se à mera instrução ou transmissão de



informações². Grande parte de educadores concordava com o pressuposto de que a educação bancária, tão bem explicitada por Freire (1976), servia apenas às elites para mascarar uma suposta educação aos outros, que assim, não conseguiam se emancipar de suas amarras sociais que os aprisionavam culturalmente. Freire insistia em suas Cartas à Cristina:

A classe dominante, surda à necessidade de uma leitura crítica do mundo, insiste numa formação puramente técnica da classe trabalhadora, formação através da qual essa classe se deverá reproduzir a ela própria. Porém, a ideologia progressista não pode separar a formação técnica da preparação política, tal como não pode separar a prática da leitura do mundo, da leitura do discurso (FREIRE, 1996, p. 83).

Essas convicções pedagógicas ainda se sustentam na sociedade atual? Será que as práticas e políticas de formação de docentes ainda apostam nas possibilidades de uma pedagogia crítica, emancipatória, progressista, tão insistida por Freire, Saviani e tantos outros?

Passados dez anos de sua última regulamentação, observa-se que os cursos de Pedagogia carregam ainda muitas indefinições e imprecisões em sua identidade e em suas práticas formativas. Algumas interpretações de pesquisas indicam, inadvertidamente, que o excesso de teorias nas cargas curriculares torna tais cursos inadequados para formação de práticos,³ mas um olhar mais aprofundado nos recomenda cautela: com que pressupostos ideológicos estão sendo trabalhadas as teorias? Mais que isso: de que forma estão sendo discutidas essas “excessivas” teorias? Com que viés ideológico? Com que perspectiva epistemológica? O mundo pedagógico parece estar sendo varrido do mundo educacional, de forma a abrir espaços para a circulação da lógica transmissiva e supostamente neutra de informações superficiais e anômalas e de um praticismo sem teoria, o que gera um quadro de exercício de ações sem significado, rebatendo na despersonalização da docência.

Pretendo neste texto discutir o esgotamento epistemológico e prático da racionalidade pedagógica e os rebatimentos desta situação à Didática.

2 Vide Freire (1976), Saviani (1984), Libâneo (1982), dentre outros e muitos.

3 Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1699449:apos-pressao-formacao-de-professor-tera-menos-teoria-e-mais-aula-praticas>>. Reportagem de Fábio Takahashi em 24 de outubro de 2015.



Atributos da racionalidade pedagógica: a reflexividade

O sentido de pedagógico tem variado em tempos e espaços históricos. Durkheim (1985, p. 51) identifica três sentidos à noção de pedagógico: a) o pedagógico como resultante da arte do educador; b) o pedagógico como reflexão sobre a ação educativa e c) o pedagógico como doutrina educacional. Para o autor a segunda concepção é a que mais esclarece o sentido da pedagogia que consiste, segundo o mesmo, em uma certa maneira de refletir sobre as coisas da educação. Esta maneira de refletir tem produzido diferentes configurações ao pedagógico: uma configuração filosófica, cuja especificidade é a proposição de ideais educativos; outra configuração, mais tecnicista, cuja dimensão volta-se para uma proposição de procedimentos à prática educativa e uma terceira, mais crítica-dialética que pressupõe uma reflexão para compreender e transformar a práxis educativa.

No entanto, essas formas vão se amalgamando e tomando contornos em cada tempo histórico, mas em todas essas concepções, considero que é da natureza do pedagógico ser a instância de reflexão e de transformação das práticas escolares.

Schmied-Kowarzik (1983) analisa a dialética da experiência da situação educacional como diretriz para a ação educativa. Ele diz que todo educador precisa reconhecer e dominar educacionalmente as situações educativas e suas exigências e, que, capacitar o educador, neste sentido, é a tarefa primeira das ações pedagógicas. Dominar as situações educativas não significa que o professor deva ser apenas, treinado em habilidades e competências, como poderia pressupor a pedagogia científica clássica. Dominar suas exigências não significa submeter-se às exigências das circunstâncias, mas estar preparado para percebê-las e agir a partir delas. Dominar as situações educativas significa que o professor e o administrador de processos pedagógicos precisam estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis educativa. As teorias surgem deste processo dialético de diálogo com a práxis.

Realce-se então que todo espaço pedagógico é permeado pela dialética da experiência, portanto sujeito a interpretações, críticas e relações de poder.

Durkheim (1985) afirma que os pedagogos são espíritos revolucionários, insurgidos contra os usos de seus contemporâneos e que se esforçam para anular o passado e construir o novo, reafirmando que a Pedagogia, na verdade, não estuda os sistemas de educação, mas reflete sobre eles, para fornecer à



atividade do educador as ideias que o orientam. Percebe-se aí o realce ao específico do pedagógico que é a esfera da reflexão sobre as práticas.

Fabre (2002), ao analisar os posicionamentos de Durkheim, irá caminhar um pouco mais nesta análise, ao afirmar que a prática não depende da ciência, mas sim da prudência. Diz que entre o racional e o irracional, é preciso colocar, para compreender a ação, um domínio intermediário, o do razoável.

Esse razoável seria a prudência, vista como a capacidade de decidir convenientemente o que é bom para si mesmo e para os outros. A prudência tem a ver com a capacidade de deliberar.

Segundo Fabre (2002), a pedagogia seria, portanto, uma reflexão prudente, não científica, sobre as práticas educativas, em vista de melhorá-las.

O pedagógico é, portanto, a instância para instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola e da sociedade com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deveria abranger todo o coletivo da escola e da comunidade social e se repercutir por todo o ambiente escolar; mas nem sempre isso ocorre e surgem, na dialética da realidade social, avanços e recuos; adesões e resistências, pedagogismos e antipedagogismos.

A reiterada tendência a considerar que a educação seja transmissão de saberes e treinamento de habilidades, tem sistematicamente retirado dos processos educacionais a esfera da reflexão como base da formação da humanidade. A escola, com muitas e raras exceções, tem se transformado em espaços áridos, de transmissão superficial de saberes, onde a curiosidade, as perguntas, as construções de interpretações e novas hipóteses de conceber a vida e o mundo não encontram espaço para florescer. A uniformização dos conteúdos e a formação precária dos docentes tem sido uma bomba explosiva sobre a racionalidade reflexiva. As apostilas e textos prontos, utilizados em muitas prefeituras do Brasil, para organizar e unificar o ensino, têm tirado de cena a tarefa de planejamento de aula, tarefa essa eminentemente reflexiva. Os currículos engessados não têm dado espaço para cotidianos serem reinterpretados na sala de aula. Esta estratégia de configurar as informações que o professor utilizará na aula, sob forma de apostilas, surge talvez, para remediar a precária formação de docentes, no entanto agride os pressupostos teóricos da ciência pedagógica e impede que os alunos aprendam em profundidade conceitos e problemas das diferentes áreas do currículo, produzindo uma pasteurização na formação de alunos. Libâneo, assim se expressa ao referir-se ao currículo de resultados:



Esse currículo de resultados caracteriza-se pela formulação de metas de competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, bem como do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo [...] (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

Esse modo de organizar as práticas pedagógicas tem produzido um enorme distanciamento das esferas pedagógicas e educativas, dando a ilusão de desarticulação entre teoria e prática, mas na realidade, é uma bem montada estratégia para que os processos formativos se distanciem da esfera reflexiva e assim se tornem mais rentáveis e mais próximos do quesito mercadoria. Essa transformação das práticas educativas em roteiros que podem caber numa apostila, pasteuriza a educação e a impede de exercer-se como prática pedagógica.

Uma intervenção pedagógica, como instrumento de emancipação, considera a práxis como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.

Atributos da racionalidade pedagógica: a politicidade/reflexividade

A tarefa de organizar a prática do pedagógico envolve posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica esta é uma ação política, ética e comprometida e que frutifica em ambientes coletivamente engajados com os pressupostos pedagógicos assumidos coletivamente. Configura-se como um jogo de poder em que forças conservadoras e progressistas ativam-se mutuamente.

Como sempre realçou Paulo Freire (ano?): a educação é um ato político, quer queiram ou não algumas políticas públicas que, confundindo doutrinação com formação crítica, imaginam ser possível retirar da educação e da pedagogia, este caráter de prática engajada à práxis.

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude, apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola, sob forma apenas de um discurso escrito ou falado. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações.



A consolidação de políticas neoliberais no Brasil tem produzido tensões incalculáveis na prática da pedagogia, da docência e dos saberes instituídos. Mais do que a reestruturação das esferas econômica, política e social, o que vem à tona é a redefinição e a reelaboração das formas de significar, de representar e de valorar o mundo. Gentili (2001) realça que o neoliberalismo precisa, entre outras coisas, **despolitizar a educação**, dando-lhe significado de mercadoria para garantir o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.

Esta despolitização é uma das principais rupturas que abalam a racionalidade pedagógica da educação. Outras existem e se interpenetram. Para reafirmar esse ponto de vista, é sempre bom lembrar de Gentili: “[...] o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (1995, p. 244-245).

A ciência da educação, em sua história, já compreendeu que é muito pouco oferecer ao educador teorias sobre fatos e normas observadas, mas o fundamental é auxiliar o educador “[...] a perceber as exigências de cada situação educacional concreta, de tal forma que ele se torne apto a levá-las a cabo autonomamente” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 50). O que se realça é a necessária formação do professor, do pedagogo, para o pensamento autônomo, crítico, uma vez que esta posição sobre a reflexão da responsabilidade do educador, deve ser o cerne da ciência pedagógica e que, por isto, o fazer desta ciência, é sempre uma “*réflexion engagée*”.

A ausência do pensamento do professor nos processos de ensino, faz com que este se torne cativo de orientações normativas sobre seu fazer e, desta forma, não se deve estranhar que a formação dos docentes esteja se realizando de forma tão aligeirada, tão superficial, podendo até se realizar em breves cursos de ensino à distância, sem os critérios exigidos para tal.

Nunca é demais realçar que quando se fala da politicidade das práticas pedagógicas, quer-se realçar que isto não significa a doutrinação pedagógica ou domesticação pedagógica. Ao contrário, o pensamento crítico do professor, é a maior arma contra o proselitismo doutrinário. A politicidade exerce-se na perspectiva freireana:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a **política de sua prática**. Não basta



dizer que a educação é um ato político, assim como não basta que o acto político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação (FREIRE, 1993, p. 46-47).

Quero realçar a questão da busca da *política de sua prática*. Essa busca, essa tarefa é eminentemente pedagógica. Como afirma Therrien “[...] a racionalidade pedagógica é inconcebível fora do contexto da epistemologia da prática”. Para em seguida afirmar:

Ela é o suporte de uma práxis educativa como processo de reflexão sistemática sobre a ação por parte de sujeitos, social e coletivamente, voltados para a construção de conhecimentos e saberes que refletem os significados e sentidos num horizonte de transformação do mundo da vida com emancipação social (THERRIEN, 2006, p. 77).

É essa a politicidade que é inerente ao ato pedagógico, ou seja, é o professor ciente de seu papel social como educador, sabendo a favor e contra o que está atuando. Desta forma pode-se perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais e quando a voz do professor é calada pela fragilidade de sua formação inicial.

Como frisa Kincheloe (1997, p. 214) ao lembrar que o professor que trabalha na perspectiva epistemológica crítica e construtivista rejeita modelos que consideram o ensinar “[...] como a provisão de fatos, enquanto adota uma visão que considera o processo como uma reformulação dialógica [...]”.

A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar e tem se configurado como uma grande falácia!

Sabe-se que o ensino é uma atividade complexa e multidimensional. Não há controle para o ensino; mas há planejamento; análises de práticas; reordenamentos e ajustes em avaliações de processo. As aprendizagens ocorrem para além e para aquém dos ensinamentos; ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da tarefa pedagógica hoje: tornar o ensino



escolar tão desejável e vigoroso quanto outros, “ensinos”, que invadem a vida dos alunos. Mais que isso, filtrar e potencializar os ensinos que a vida impõe cotidianamente aos sujeitos. Para tanto, a tarefa de ensinar não caberá nunca num rol de procedimentos e lista de conteúdos ou textos. Como frisam tantos pesquisadores:⁴ “[...] a ciência educacional não pode eliminar as incertezas da prática profissional e substituí-las por conhecimento básico empírico sobre o ato de ensinar. Isto não funcionará.” Realmente, os dados atuais que explicitam a qualidade da educação hoje no Brasil, referendam a informação simples e básica: isto não funcionará; ou seja, a educação não se realiza com aplicações de conhecimentos básicos empíricos sobre o ato educativo: o professor precisa ser formado para lidar com o não previsto das práticas pedagógicas; a escola precisa organizar-se para dar espaço ao imponderável, inerente das práticas. Precisamos da complexa inserção da dinâmica entre sujeitos na prática escolar.

Rebatimentos à Didática: A necessária tridimensionalidade do ato educativo

Gostaria de mais uma vez reafirmar (FRANCO, 2012), que é fundamental definir o sentido do que entendemos por prática, para então olharmos a didática na prática. Jacky Beillerot (2013)⁵ realça que prática, contrariamente ao senso comum, não é a totalidade de gestos, ações e fazeres de uma pessoa no exercício de sua profissionalidade; mais que isso, prática reporta-nos aos processos que permitem (permitiram) o referido fazer: portanto, como tenho afirmado: a prática é um espaço de possibilidade de práticas. O autor citado afirma que, o que torna esse conceito precioso é seu duplo caráter: de um lado inclui os gestos, as condutas, as linguagens, e de outro, os objetivos, as intencionalidades, as estratégias e as ideologias que se corporificam em gestos, condutas e ações.

Conclui o autor que as práticas são objetos sociais abstratos e complexos e que, assim sendo, não são perceptíveis à primeira vista, elas carecem de uma análise profunda para serem percebidas em sua essencialidade.

4 Kincheloe (1997) cita como autores desta afirmação: Schon (1987, p. 6), Floden e Klinzing (1990, p. 16), Greene (1986, p. 80), Haroutunian-Gordon (1988, p. 226).

5 Em entrevista aos *Cahiers Pédagogiques* (2013). Tradução livre feita pelo autor, a partir de mimeo da entrevista realizada em 2011.



Essa *bidimensionalidade* conceitual reveste a análise das práticas e a formação para as práticas, empreendimentos de muitas ambiguidades. É comum percebermos o professor sendo analisado pela parte exterior de sua docência: os gestos e os modos de estar na sala de aula. É comum a muitos formadores considerarem que, para mudar a prática é preciso mudar os gestos. É uma ingenuidade esta postura tão comum! Os gestos decorrem de convicções, ideologias, perspectivas. Se estas não forem percebidas e transformadas pelos próprios docentes, os gestos não se alterarão; ou até, alterar-se-ão na forma, mas não na essencialidade do ato pedagógico.

Ocorre que se torna necessário que o professor transforme sua relação com o saber pedagógico/didático e que seja compreendido na dinâmica proposta tão claramente, na teoria de Charlot, quando enfatiza o sujeito que interpreta e dá sentido ao mundo, estabelecendo diferentes relações com o saber, e assim produzindo diferentes modos de agir no mundo: “[...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Apesar de Charlot basear sua teoria nos estudos com os alunos colocados em situação de fracasso escolar, acredito ser pertinente considerar que esta mesma circularidade ocorre nas práticas cotidianas do professor. Este, muitas vezes, sente-se em situação de fracasso pedagógico e, no entanto, ao ouvi-lo analisar suas próprias práticas percebe-se que ele atribui um sentido próprio a este suposto fracasso.

Considerando a complexidade de adentrar a práxis docente; considerando a necessidade de compreender as relações dos docentes com o saber pedagógico; considerando a urgência de se convocar novamente a teoria pedagógica como construtora e interpretadora da práxis docente é que proponho uma metodologia de pesquisa pedagógica, que se faz por meio da análise didática da prática (ADP), com foco no *ensinoaprendizagem, tendo por base a teoria pedagógica*. Está implícito que esta metodologia funcionará também como instrumento de formação em serviço de docentes. Esta metodologia que tenho desenvolvido no Observatório da Prática Docente,⁶ pressupõe um olhar para a prática em toda sua tridimensionalidade; qual seja: o eixo da prática que alimenta a teoria; o eixo da teoria que concretiza a prática; e o eixo do sujeito, que

6 Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq. Franco (2010; 2013) e em finalização em 2016.



atribui sentido, (relação com o saber) com os dois eixos anteriores. Essa *tridimensionalidade* permite compreender a didática em sua perspectiva pedagógica e crítica (multidimensional):

- a. A Didática na perspectiva do COMO: Olhar, observar e refletir a partir da prática, com foco nas aprendizagens dos alunos.
- b. A Didática na perspectiva do PARA QUÊ: Ouvir, interpretar, categorizar o momento pedagógico do professor, autor da prática;
- c. A Didática na perspectiva do PARA QUEM? Compreender a relação do professor com o saber pedagógico/didático; com as intencionalidades e concepções pedagógicas.

Esses momentos interligados pela teoria pedagógica, oferecem consistência à ação do professor e podem oferecer resistência aos impactos tecnicistas que têm invadido a prática pedagógica, e essa consistência fundamenta o que tenho denominado de *tridimensionalidade* do ato educativo. A perspectiva é superar a análise empírica e quantitativa da prática. Transcender o empírico da prática: essa transcendência far-se-á com o apoio da teoria, e do sujeito que estabelece relações e sentido, transformando o empírico em concreto pensado. É um processo pedagógico que tem por finalidade superar as perguntas didáticas: (o professor/o aluno) *fez o que?* Para chegar à perspectiva do (o professor/o aluno) *faz como? faz para quem/para quem?*

Fundamento-me em Meirieu (2005, p. 13) ao afirmar que a atividade pedagógica não pode ter pensamento aplicacionista, mas deve voltar-se ao exercício do julgamento pedagógico do ato educativo, a partir de análises do contexto histórico e social em que se realiza. Julgamento no sentido axiológico; epistemológico e prático.

Fundamento-me também em pesquisas que venho realizando (FRANCO, 2001; 2005; 2012; 2015) e que me permitem afirmar a importância da atividade pedagógica, vista como reflexão coletiva e julgamento da situação, oferecendo direção de sentido às práticas, direção emancipatória e crítica.

A reflexão coletiva, pautada na crítica, esclarece os condicionantes que organizam as práticas anteriores, referendando ou refutando concepções que não estão mais presentes nos contextos atuais. Diz Grundy (1982) que, quando uma pessoa reflete sobre uma teoria à luz da práxis ou do julgamento prático, o conhecimento que emerge desse processo é um conhecimento pessoal ou tácito. Esse conhecimento tácito é possibilitado pela interação crítica entre teoria, esclarecimento e ação.



Assim, pode-se dizer que o pedagógico tece a terceira dimensão do ato educativo: por entre a teoria que pesquisa a prática e a prática que concretiza a teoria, a teoria pedagógica tece a estrutura que dará sentido à articulação teoria e prática. Sem essa tridimensionalidade a didática permanece no nível do empírico, do senso comum. Aqui será preciso um realce: essa teoria pedagógica não será uma teoria estéril que não dialoga com a prática, mas uma teoria ressignificada pela práxis, criando novas relações com o saber pedagógico.

A análise das práticas tem sido, muitas vezes, elaborada por meio de resultados quantitativos, medidos por instrumentos que captam o produto final de forma superficial. Ainda vemos situações que se prendem apenas ao “o que?” ou ao “quanto” se aprendeu, sem a perspectiva do aluno, para caracterizar uma reflexão/investigação da prática. São reflexões/investigações ainda cativas da lógica tecnicista. Reflexão em si mesmo, não funciona ausente de uma teoria pedagógica; ausente do contexto sociocultural; para criar sentido, a reflexão precisa estar implicada/comprometida em julgamentos éticos, políticos e emancipatórios.

Sem o fundamento epistemológico da Pedagogia (como e para que ensinar?) a Didática torna-se um instrumento a favor da técnica acrítica, superficial, domesticadora. Tem-se uma **Didática Sem Sujeitos**, despersonalizada, a serviço, apenas, dos números e das estatísticas, despolitizada e sem compromisso com o social e o político da educação, necessidades estas tão bem expressas por Candau (1982), ao reivindicar uma Didática Fundamental, e também em Franco e Pimenta (2014) ao proporem a necessidade de uma Didática Multidimensional.

Para continuar as reflexões

A articulação teoria-prática sempre foi uma das preocupações de pesquisadores em educação e, a não articulação dessas duas dimensões da prática, sempre foi a “desculpa” ou causa maior, atribuída como responsável pelos desacertos e improdutividade das práticas pedagógicas.

Se consideramos que a teoria emerge da prática e que toda prática é (deve ser) uma teoria em ação, é no mínimo intrigante que essa equação continue ainda sendo um fator que tudo explica em relação aos insucessos da formação de docentes ou desastres na produção de conhecimentos no aluno.

É comum e corriqueiro aparecer em notícias de jornais ou outras mídias, que a educação vai mal porque os professores são formados com muita teoria e pouca prática.



Só mesmo o senso comum ingênuo pode acreditar nessa proposta simples e ingênua de considerar que os insucessos de processos formativos se deva a excesso de teoria!

Sabe-se que a formação de professores, no Brasil, realiza-se nos cursos de licenciatura. Sabe-se também que tais cursos, em sua grande maioria, são abertos indiscriminadamente, sem análise das possibilidades e condições práticas; as poucas exigências legais fazem com que tais cursos sejam bem reduzidos em sua carga curricular; a maioria deles é à distância; com poucos, quando não nenhum espaço de pensar a escola e rever criticamente a prática. Alunos estudam cansados, em poucas horas semanais; professores dos cursos são aulistas, com sobrecarga de trabalho. E no entanto, muitos diagnósticos avaliam que o problema é de muita teoria e pouca prática.

Realço que a teoria e a prática são fundamentais na formação; no entanto, teorias consistentes e práticas críticas em perene articulação: a teoria revisando e reconstituindo a prática e esta, revisando e ressignificando as teorias. Essa tarefa requer um espaçotempo formativo diferente do que os oferecidos nos muitos frágeis cursos espalhados pelo nosso território nacional.

Já seria um grande avanço se tais cursos tivessem mesmo, um estudo aprofundado e crítico das teorias e que a prática fosse analisada com a luz de tais teorias. Mas nada disso acontece. Na maioria dos casos, ocorrem leituras ligeiras de pedaços de textos de teorias quaisquer, analisadas sub-conceitualmete, sem análise de seus fundamentos epistemológicos e a prática é vista de longe, em alguns episódios avulsos.

Sabe-se que os estágios de formação, com muitas honrosas exceções, são realizados de forma burocrática e superficial. Não servem para nada: teorias dos outros e práticas alienadas.

Organizo essas minhas reflexões a partir de dados de observação da prática cotidiana de docentes, em especial aqueles que militam em escolas públicas brasileiras, de ensino fundamental.

Em todas as minhas observações da prática docente constato a contínua exclusão da esfera pedagógica, na construção das referidas práticas: escolas aplicando apostilas prontas e exercícios pré-fabricados; leituras de livros didáticos ou textos simplificadorios. A esfera da reflexão, da análise coletiva das práticas, quase nunca está presente. Quanto muito procura-se verificar como foram as notas da escola nas avaliações externas.

O que significa a exclusão da esfera pedagógica? Ou, dito de outra forma, o que significa o declínio ou esgotamento da racionalidade pedagógica?



O que compreendo por racionalidade pedagógica? Compreendo que a educação organiza-se na sociedade por meio de intencionalidades, projetos e políticas que se estruturam através de práticas pedagógicas, para concretizar um projeto educativo, que é, por assim dizer, eminentemente político. A racionalidade que permeia um projeto educativo parte dos interesses e expectativas de seus pensadores/executores. Por isso sempre realcei que a pedagogia como política, é sempre uma intervenção na realidade social. Nunca será neutra, nunca será ingênua!

Esta intervenção pode carregar diferentes intencionalidades. Assim, por exemplo, uma racionalidade tecnicista busca colocar o foco educativo nas formas e meios de transmitir informações. Trata-se de uma diferente proposta de uma epistemologia crítico-reflexiva que pressupõe a importância dos processos de emancipação e crítica dos sujeitos a esta prática, movimentos que percebem a educação como projeto de conscientização das classes populares. Toda escrita de Paulo Freire remete-nos a esta epistemologia, necessariamente crítica, vinculada aos objetivos da ação pedagógica.

Quando afirmo acima que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, estou argumentando a favor de uma epistemologia da Pedagogia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como o pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. O grande realce que dou em relação a esta epistemologia é de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias e não como armaduras à prática, que, desta forma, perdem suas possibilidades de construção de sujeitos.

Neste texto, fiz realce a duas características essenciais que, considero, caracterizam a Pedagogia em sua perspectiva crítica: a reflexividade e a politicidade de suas práticas.

Apesar de esforços de muitos educadores, percebe-se no Brasil, um movimento contínuo que fragiliza, aligeiriza e apequena a formação de professores. Embutida no curso de Pedagogia, esta formação se concentra atualmente em formar o docente, pouco tempo sobrando para formar o pedagogo, aquele que, através de tarefas de pesquisa, administração e mediações na escola, dará suporte às práticas docentes.



O que sugiro neste texto é a superação da consciência ingênua da prática, para uma compreensão de uma prática docente, crítica, política e comprometida.

Sugiro um olhar para a prática em toda sua *tridimensionalidade*; qual seja: o eixo da prática que alimenta a teoria; o eixo da teoria que concretiza a prática; e o eixo do sujeito, que atribui sentido, (relação com o saber) com os dois eixos anteriores. Essa tridimensionalidade, pode permitir compreender a didática em sua perspectiva pedagógica e crítica (multidimensional): cabe ao pedagogo realizar esta tarefa na escola e demais espaços educativos.

Sugiro uma pedagogia didática, colaborativa, que possa tecer com os docentes, novas e frutíferas relações com o saber pedagógico e assim, oferecer novas compreensões à prática docente e resistências aos impactos tecnicistas que têm invadido a prática pedagógica.

Referências

BEILLEROT, J. **L'analyse des pratiques professionnelles**: pourquoi cette expression. Cahiers Pédagogiques. Disponível em: <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Publications>> Acesso em: 2 jul. 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas. 2005.

_____. **Du Rapport au Savoir**: éléments pour une théorie. Paris: Economica, 1997.

DEWEY, J. **La ciência de la education**. Buenos Aires: Losada, 1976.

DURKHEIM, E. **Éducation et Sociologie**. Paris. PUF, 1985.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma. Didática Multidimensional: de la practica colectiva a la construcción de principios articuladores. In: Patricia Ducoing Watty (Org.) **Epistemologias y Metodología de la investigación**. México. Editora Universidade Autonoma Tlaxcala. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como ciência da educação. In: REUNIÃO DA ANPED, A Pedagogia e sua multidimensionalidade:



diferentes olhares, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001.

_____. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. GT04, 28., 2005, Caxambu. **Anais ...** Caxambu, 2005. 1 CD-ROM.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

_____. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Doze temas da Pedagogia**: as contribuições do pensamento em Currículo e em Didática. 1. ed. São Paulo: Cortez Editores, 2012, v. 1, p. 169-189.

_____. Entre a lógica da Formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo. Paz e terra. Rio de Janeiro. 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GRUNDY, S. **Three Modes Of Action Research**. as cited in Kemmis, S. and McTaggart, R. (Ed.). *The Action Research Reader* (3ed). Geelong: Deakin University Press, 1988.

HERBART, Johann F. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifeste pour les pédagogues**. Paris: ESF. 2002.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** [Online], v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da ANDE**, v. 3, n. 6, p. 11-19, 1982.



MEIRIEU, P. **Le choix d'éduquer - éthique et pédagogie**. Paris: ESF éditeur, 1ère édition 1991, 9ème édition, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo. A transformação da educação em mercadoria. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108. p-739-760, out. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Autores Associados: Campinas. 2010.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

THERRIE, N. J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, p. 77, jan./jun. 2006.



Professor polivalente: formação e atuação na escola pública dos anos iniciais

Vanda Moreira Machado Lima

Introdução

Vivenciamos uma realidade complexa e desafiante na educação pública brasileira, tanto básica como superior. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelecem a educação como um direito de todos e dever do Estado e declaram, ainda, como princípios do ensino: a igualdade, a liberdade, o pluralismo de ideias e a gestão democrática, além da valorização do profissional da educação e a garantia de padrão de qualidade. Temos, porém, uma distância entre o que estabelece a nossa legislação educacional e a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras.

Não pretendo aqui culpabilizar a mim mesma e aos demais docentes por não alcançarmos a almejada qualidade do ensino estabelecida em nossa legislação, mas creio ser importante refletirmos que a garantia de padrão de qualidade no ensino incide sobre o direito a uma formação inicial e continuada qualificada, bem como sobre o direito a condições objetivas de trabalho e à infraestrutura adequada em nossas escolas públicas.

Nesse sentido, o presente artigo visa refletir sobre a condição de polivalente do professor dos anos iniciais, articulando a sua formação inicial e a sua atuação no complexo contexto da escola pública municipal, subsidiado por três pesquisas¹ sob meu desenvolvimento.

1 Os três estudos são: 1) pesquisa interinstitucional, financiada pelo CNPq, envolvendo 17 pesquisadores. Objetivou analisar a forma de organização dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo visando identificar qual o tratamento dado aos conhecimentos relacionados à formação do professor para atuar nos campos da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (PIMENTA; FUSARI, 2014); 2) pesquisa financiada pela PROGRAD/UNESP, que visa refletir sobre o papel do professor polivalente dos anos iniciais, a partir da ótica de graduandas do curso de Pedagogia de uma instituição superior pública (LIMA, 2016a); 3) pesquisa individual que visa investigar a formação do professor polivalente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando um estudo de caso no curso de Pedagogia da FCT/UNESP (LIMA, 2016b).



1. Polivalência e professor dos anos iniciais

Este tópico propõe debater o termo polivalência utilizado em minhas pesquisas com ênfase no profissional professor dos anos iniciais.

O termo “professor polivalente” identifica o profissional professor que atua em mais de uma das áreas do conhecimento que compõem o currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse acréscimo foi necessário, pois encontramos, em outras pesquisas realizadas em escolas públicas municipais (LIMA, 2007; LIMA, 2012), docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que lecionam apenas uma disciplina, como, por exemplo, os professores de Educação Física, Arte, Inglês, Informática, Dança, Caratê, Capoeira, Balé e Música. Todos esses profissionais poderiam ser caracterizados como “professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Ao longo da história, o professor polivalente dos anos iniciais recebeu diferentes identificações, como: “mestre-escola”, “mestre régio”, “professor das primeiras letras”, “professor de instrução primária”, “professor do ensino primário”, “professor unidocente”, “professor multidisciplinar”, “professor polidisciplinar”, “professor das quatro séries iniciais do 1º grau”, “professor das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental”, “professor polivalente” e “professor do ciclo I”.

Polivalente significa assumir múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função; ser multifuncional; alguém que executa diferentes tarefas; ser versátil; que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente (HOUAISS, 2001).

Na conjuntura atual do mundo do trabalho, observa-se, de um lado, a defesa entusiasmada da *polivalência*, requisitada pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo, que foi entendida como atributo do trabalhador contemporâneo, adaptado a contextos diversos e possuidor de competências múltiplas que lhe permitem atuar em diferentes postos de trabalho e em diferentes áreas, agregando, assim, a eficiência e o aumento da produtividade, pautados pela flexibilização funcional. Por outro lado, desenvolve-se um movimento que se caracteriza pela crítica ao trabalhador polivalente e sua formação com base na ideia do trabalhador politécnico. Esse movimento inspira-se em correntes marxistas e tem gerado novos debates e novas propostas no campo educacional, orientando o ensino para um posicionamento crítico às atividades produtivas baseadas nos fundamentos da ciência (CRUZ; BATISTA NETO, 2012).



Na análise da legislação educacional, o termo polivalente se faz presente no Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999) que estabelece que as competências dos cursos de ensino profissionalizante, entre outras finalidades, devem objetivar uma polivalência profissional compreendida como

[...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de outras áreas afins [...]. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação (BRASIL, 1999, p. 37).

A polivalência, segundo o mesmo documento, deveria ser garantida pelo “[...] desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos” (BRASIL, 1999, p. 37). Verifica-se a necessidade de um “[...] novo perfil de trabalhador que deve ser polivalente e multifuncional, possuidor de comportamento e atitudes – coquetel individual – capazes de levá-lo a agir com autonomia (BRASIL, 1999, p. 37).

Comprendemos que a polivalência evidencia a presença do discurso neoliberal; entretanto, a expressão “professor polivalente” se faz significativa no chão das escolas públicas municipais do interior do estado de São Paulo.

Subsidiados por Cruz e Batista Neto (2012), buscamos analisar a polivalência nas salas de aulas dos anos iniciais no processo de escolarização formal, enfatizando alguns elementos, como:

- **Relação professor e aluno:** nesta perspectiva, a polivalência garantiria a formação de uma pedagogia global que objetiva atender tanto às necessidades e interesses do aluno como incentivar o professor a perceber os conhecimentos de maneira integral. O fator tempo seria um facilitador, uma vez que o professor teria um período maior de contato com os alunos, identificando assim as suas particularidades e realizando a retomada de conteúdos ainda não apreendidos. “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, ou seja, a interação com o ser humano é o coração da profissão docente” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 141).



- **Especialização e generalização:** referimo-nos a uma tensão, entre a busca por uma especialização em relação às áreas de conhecimento do currículo básico da escolarização inicial e a defesa da formação e atuação geral de um único professor no ensino das diferentes áreas (CRUZ; BATISTA NETO, 2012). A tensão se intensifica ao compararmos a formação dos professores que atuam nos anos iniciais com a daqueles que atuam nos anos finais e no Ensino Médio.
- **Polivalência oficial e real:** verificamos que se, por um lado os documentos oficiais se silenciam sobre a polivalência integral, visto que o currículo oficial dos anos iniciais se constitui por sete disciplinas, por outro lado, no interior das escolas públicas, os professores vivenciam a polivalência real, sem muita clareza de como debater essa condição presente em sua profissionalidade. Inclusive apontam a dificuldade em elaborar sete planos de ensino anualmente para cada disciplina.

Na compreensão de profissionalidade temos a contribuição de Brzezinski (2008, p. 1150).

Ancorada em Sarmiento (1998, p. 3), tenho o entendimento de profissionalidade como um conjunto de conhecimentos, de saberes, de capacidades de que o professor dispõe para o desempenho de suas atividades. Assim, profissionalidade consiste de uma complexa conjugação de requisitos profissionais indispensáveis àquele que busca uma formação para o futuro exercício no campo da docência. O profissionalismo, por sua vez, pode ser conceituado como o desempenho competente e comprometido de deveres e responsabilidades no exercício da profissão do magistério.

- **Interdisciplinaridade:** o termo se faz presente nos documentos oficiais como uma necessidade de formação, sua compreensão, contudo, não é clara aos professores que atuam nos anos iniciais. Além disso, percebemos a valorização de algumas disciplinas, em detrimento de outras, principalmente quando consideradas as avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Ser professor dos anos iniciais significa ser, estar e sentir-se polivalente. A polivalência constitui a essência do trabalho desse profissional. Ser professor



polivalente nos anos iniciais significa apropriar-se de conhecimentos diversos inerentes ao ato de formar e educar crianças de 6 a 10 anos de idade, ensinar, interagir e dialogar com elas no processo ensino e aprendizagem. Significa adquirir conhecimentos gerais que envolvem a docência nesta faixa etária e de conhecimentos específicos que compõem a base comum do currículo nacional. O professor polivalente não é apenas o somatório das áreas do conhecimento; somos muito mais. O polivalente representa, portanto, um profissional com múltiplos saberes, capaz de transitar com propriedade e conhecimento em diferentes áreas (LIMA, 2007).

2. Formação inicial do professor polivalente

Fundamentado nas considerações apresentadas acima, este tópico busca discutir os desafios da formação inicial do professor polivalente dos anos iniciais. Todavia, uma vez que este artigo enfatiza o profissional professor dos anos iniciais que atua em escolas públicas municipais no estado de São Paulo, daremos atenção especial aos cursos de Pedagogia.

Desde a sua criação, em 1939 o curso de Pedagogia passou por várias legislações educacionais que provocaram alterações em sua estrutura e objetivos, além de suscitarem discussões, reflexões, debates, discordâncias e muitas pesquisas. Ainda que não se tenha definido claramente sua identidade percebe-se que, historicamente, a docência é o foco dos cursos de Pedagogia no Brasil.

O curso de Pedagogia tornou-se, ao longo do processo histórico, *locus* de referência na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Além das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, na gestão em avaliação e em estabelecimentos de ensino, ou mesmo em espaço não escolares, após a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006).

Essa diversidade de formação reforçou

[...] mesmas limitações sistematicamente diagnosticadas pela crítica ao longo das últimas décadas, e teimosamente inalteradas: dubiedade em relação à finalidade do curso (formação de professores? De gestores? De pesquisadores?), separação entre teoria e prática, entre conteúdo e método etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 579).



Estudos recentes têm evidenciado as fragilidades do curso de Pedagogia. Tais fragilidades decorrem de vários aspectos, como: aligeiramento de conteúdos; pouco tempo para diversas formações (professor e gestor); desarticulação teoria e prática; inadequação da proposta de estágio supervisionado; predomínio da dimensão teórica em detrimento das práticas; ensino idealizado de aluno/escola e professor/ensino, desvinculado da realidade prática de nossas escolas; pouca experiência dos professores com o Ensino Fundamental; distanciamento das instituições de formação com as escolas, futuro espaço de atuação dos professores (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; NUNES, 2009; LEITE; 2011; PIMENTA, 1999; TEDESCO, 1998, entre outros).

Faz-se necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional que possibilite entender as situações problemáticas da prática, saber lidar com o processo formativo dos alunos, afinal “[...] o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de apresentar, interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.” (IMBERNÓN, 2001, p. 39).

Além das fragilidades de formação nos currículos dos cursos de Pedagogia, é importante considerar outros fatores que complementam a atual situação preocupante na Educação Básica pública brasileira, “[...] como salários, carreira docente, investimentos do poder público em Educação, estrutura das escolas públicas, condições de trabalho docente, proletarianização do magistério, possibilidades de trabalho coletivo nas escolas públicas, atratividade para a carreira docente” (PIMENTA; FUSARI, 2014, p. 9), entre outros.

Em relação aos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, pesquisamos 144 matrizes curriculares. Entre estes cursos 86,80% (125) são ofertados em instituições privadas e apenas 13,20% (19) em públicas. Verificamos que 99 cursos estão instalados em Faculdades, 19 em Centros Universitários e 26 em Universidades. Quanto ao tempo de integralização dos cursos, 67 são oferecidos em quatro anos e 75 em menos de quatro anos. Destes últimos, 47 (32,63%) são ofertados em três anos, e dois cursos em mais de quatro anos. Os “[...] cursos de menor duração (seis semestres) são predominantemente oferecidos pelas instituições privadas, ou seja, 43 (91,49%) dos 47 privados” (PIMENTA; FUSARI, 2014, p. 13).

Na pesquisa de Pimenta e Fusari (2014), constatou-se que os *conhecimentos relativos à formação profissional docente* representam o



maior percentual de carga horária dos cursos em relação aos demais conhecimentos, conforme a Tabela 1 (categoria 3). Essa categoria contempla as disciplinas que focam a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais, suas respectivas metodologias de ensino, assim como os demais conteúdos que contribuem diretamente com a prática docente; fato este que torna a carga horária prevista insuficiente para a formação do professor.

Os conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação de nível de ensino (23,77%) têm percentuais mais elevados que as disciplinas identificadas para a Educação Infantil (4,63%) e anos iniciais (1,65%). A ausência de identificação poderia significar o desenvolvimento de um trabalho articulado entre os níveis, mas considerando a carga horária pequena para cada disciplina podemos inferir uma fragilidade na formação.

Tabela 1- Distribuição da Carga Horária das Matrizes dos cursos de Pedagogia

Categorias	Quanto à carga horária
1. Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação	16,41%
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	5,64%
3. Conhecimentos relativos à formação profissional docente	38,12%
3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino	23,77%
3.2 Conhecimentos relativos à Educação Infantil	4,63
3.2.1 Áreas disciplinares /Linguagens na Educação Infantil	2,41%
3.2.2 Outros conhecimentos da Educação Infantil	2,22%
3.3 Conhecimentos relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental	1,65%
3.3.1 Áreas disciplinares no Ensino Fundamental	1,20%
3.3.2 Outros conhecimentos do Ensino fundamental	0,45%



Categorias	Quanto à carga horária
3.4 Conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental	1,43%
3.5 Conhecimentos relativos à Didática	6,64%
4. Conhecimentos relativos à Gestão Educacional	6,73
5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino	4,57%
6. Conhecimentos sobre ações de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia	6,78%
7. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais	8,10%
8. Conhecimentos integradores	2,61%
9. Outros conhecimentos	11,05%
Total	100,00%

Fonte: Pimenta e Fusari (2014, p. 14-15).

Os “*Conhecimentos integradores*” (categoria 8), definidos com o objetivo de identificar nos cursos perspectivas de organização curricular integradora e/ou interdisciplinar, foram encontrados em um índice baixo, o que mostra a prevalência nos cursos investigados da perspectiva disciplinar fragmentada.

Considerando as exigências da formação do professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos a quase inexistência de uma organização curricular que integre as áreas de conhecimento, por meio de projetos integradores e/ou atividades em que os estudantes possam dialogar, na prática futura profissional, com as aprendizagens construídas nas diferentes disciplinas. A não previsão de uma organização curricular com tais características nos cursos de Pedagogia pode deslocar para a responsabilidade dos estudantes uma ação inerente à formação do professor polivalente, no que se refere principalmente à integração entre áreas de conhecimento oriundas de diferentes saberes.



A fragilidade dos cursos de Pedagogia se intensifica quando damos voz aos seus alunos concluintes. Apresento, a seguir, dados parciais de uma pesquisa envolvendo 49 alunos que concluíam (4º ano, sendo 28 do período noturno e 21 do vespertino) o curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual paulista, evidenciando algumas de suas fragilidades (LIMA, 2016a).

Quanto ao perfil dos alunos, temos a maioria feminina (93,9%), com idade entre 20 a 24 anos de idade (57,1%), solteiros (65,3%), com formação em nível médio no colegial regular (87,8%) e que não possuem outro curso de graduação (89,8%).

Verificamos um equilíbrio entre os alunos que trabalham (51%) e os que não trabalham (49%). Contudo, ao focarmos a análise por período, notaremos que, dos 28 alunos do noturno, 68% (19) deles trabalham. Já dos 21 alunos do período vespertino, apenas 28,5% (6) trabalham. A atuação profissional da maioria centra-se em atividades relacionadas ao magistério, como professor (12,2%) e estagiário (8,2%). A maioria (65,3%) dos alunos pesquisados não possui bolsa de estudos. Entretanto, no período vespertino, 57,1% dos alunos possuem bolsas de estudos, enquanto que apenas 17,8% dos discentes do noturno as têm. Enfim, dos 17 alunos que possuem bolsa, 12 deles (70,5%) frequentam o período vespertino.

Dentre os alunos pesquisados, 38,8% (19) não se sentem preparados para atuar como professor; contudo, esse sentimento se intensifica nos alunos do noturno (12). Um deles afirmou não se sentir preparado, pois muito do que fora “anunciado não foi absorvido por mim. Não condeno o curso, mas com minha falta de tempo, pouco me dediquei ao curso.” (Sujeito 4N 64).

Constatamos que a desarticulação teoria e prática é o elemento essencial enfatizado pelos alunos. Os alunos que “não” se sentem preparados asseveram que o curso foi muito teórico e pouco prático, mas que se dedicarão a fim de suprir essa ausência.

Por mais que eu esteja no último da Pedagogia, eu não me sinto preparada para atuar nas escolas por medo ou por não saber lidar com as dificuldades dos dias de hoje (Sujeito 4N 38).

Não. A grande quantidade de conteúdos pedagógico teóricos, abordados no curso, não foram suficientes para que tenhamos uma visão do que venha ser a prática, isso me deixou insegura (Sujeito 4N 56).



Os alunos que se sentem preparados (34,7%) argumentam que o curso foi bom, visto que proporcionou teoria e prática, mas sabem que a prática docente se adquire no dia a dia e mediante o processo de formação continuada. Uma aluna do vespertino afirmou que se sente preparada, pois “[...] desde o início da Licenciatura tenho contato na escola como estagiário e mais recentemente como Professora Eventual. Isso me proporcionou grande aprendizado” (Sujeito 4 V 33).

Sim, pois as metodologias, em sua maioria, colaboraram para que eu tivesse um bom embasamento, tanto teórico quanto prático (Sujeito 4N 44).

Sim. O curso de graduação [...] nos deu ótima formação, entretanto, sei que será necessário continuar minha formação, concurso, especializações, pois a dinâmica do ensino muda e precisamos acompanhar (Sujeito 4V 43).

Alguns alunos relataram que se sentem preparados “em parte”, uma vez que o curso propicia teoria, mas falta a prática; entretanto, entendem que algumas disciplinas colaboram muito nessa articulação.

Não completamente, mas sei que a formação que tive foi uma das melhores. Faltou ter disciplinas que explicitavam como o professor trabalhar os conteúdos e quais seriam esses conteúdos (Sujeito 4N 49).

Para atuar nas séries iniciais o curso prepara para alfabetização (Português e Matemática) e deixar a desejar nas demais áreas que o professor polivalente deve atender (Sujeito 4N 67).

A relação teoria e prática também foi mencionada pelos alunos quando questionados sobre as mudanças que fariam no curso para melhorar a formação do professor. Como afirma Saviani (2008, p. 128), o que evidenciamos é

[...] que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.



Dos alunos pesquisados, 62,3% das respostas propõem a ampliação da associação entre a teoria e a prática e mencionam a necessidade de articulação entre universidade e escola, focando as discussões e leituras das disciplinas em sala de aula com a realidade e a superação dos desafios do cotidiano escolar. Destacaram, também, que se fazem necessárias alterações na proposta dos estágios, a ampliação das disciplinas de Metodologias focando o processo de ensino e aprendizagem no espaço da sala de aula, além de sugerirem a presença de professores da escola pública na universidade para discussões e debates.

Ter mais ligação com a realidade local- as disciplinas se envolverem mais as suas teorias com a realidade do aluno- e também trabalhar a interdisciplinaridade (Sujeito 4N 47).

Ser um curso mais prático e menos teórico, relacionar teoria e prática. Ter alguma disciplina relacionada com os problemas existentes na escola atualmente e em como superá-los sendo professor ou gestor (Sujeito 4N 49).

Ter um acompanhamento nos estágios em sala de aula, por parte dos docentes da faculdade, ajudaria muito em uma melhor e mais significativa participação, contribuindo assim para termos boas experiências (Sujeito 4N 61).

Para Gatti (2000, p. 49) as instituições de ensino superior “[...] têm-se revelado muito distanciadas do problema do exercício do magistério de Ensino Fundamental, sobretudo 1ª e 4ª séries, e dos problemas concretos da rede escolar como um todo”.

A percepção de uma “atuação qualificada dos professores” (16%) está presente na opinião dos alunos pesquisados para contribuir com a melhora do curso de Pedagogia. Foi mencionado o maior compromisso de alguns professores com as aulas na graduação, além de necessidade de dinamizar mais as aulas; a alteração de alguns professores; a agilidade na devolutiva dos trabalhos e provas, cumprindo os prazos para entrega de notas e frequência e a ampliação do diálogo professor e aluno.

Maior diálogo entre professor e aluno. Devolutivas dos trabalhos com maior agilidade, pois assim poderemos acertar e identificar os erros (Sujeito 4V 29).

Professores mais comprometidos com as aulas da graduação, não só com suas próprias pesquisas (Sujeito 4V 32).



Poderia ser melhorada a questão de notas. Alguns professores colocam as notas no sistema depois do prazo e nós não conseguimos reverter a situação, no caso de notas baixas. A questão das faltas também, alguns professores passam lista, colocam porcentagem erradas e depois fica por isso mesmo. A instituição conta com excelentes profissionais, mas alguns deixam a desejar. E nós “alunos” que somos prejudicados (Sujeito 4N 73, grifo da autora).

Os alunos apresentaram sugestões diversificadas (18,8%) para melhorar o curso de Pedagogia, como: manter os alunos mais informados sobre o curso e valorizar a sua opinião; alterar o currículo do curso; ampliar eventos de cultura; elaborar atividades aos sábados; dinamizar a Semana da Pedagogia; desenvolver atividades que destaquem o trabalho coletivo; focar na formação do professor da Educação Infantil; e enfatizar mais a docência e menos a pesquisa, o mestrado e o doutorado. Apenas dois alunos escreveram não ter sugestões.

A partir dos resultados das pesquisas (PIMENTA; FUSARI, 2014; LIMA, 2016a), procedemos à análise das legislações recentes envolvendo a formação inicial dos professores dos anos iniciais.

Em âmbito federal, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, atualmente aprovadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b). Esta resolução institui que os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior terão, no mínimo, 3.200 horas, com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, compreendendo: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas e 200 horas de atividades teórico-práticas, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015b, art. 13, § 1º).

Verificamos alguns avanços como, por exemplo, a ampliação da carga horária dos cursos de licenciaturas e a definição de duração. Esses dois aspectos articulados poderão inibir a proliferação de cursos que inventam atividades pedagógicas apenas para cumprir a carga horária exigida, desenvolvendo-se em cinco, seis ou sete semestres.

Comparando essa nova legislação (BRASIL, 2015b) com as DCNs do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), observamos que ocorreu a ampliação da carga horária de estágio, que antes era de, no mínimo, 300h e agora passou para 400h.



Outra novidade para os cursos de Pedagogia refere-se às 400h de “[...] prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo” (BRASIL, 2015b, art. 13), que deveria ser articulada ao estágio supervisionado e às atividades de trabalho acadêmico. Entretanto, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 explicita que

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico- científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2015a, p. 31).

Em 2014, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) fixou as Diretrizes Curriculares Complementares para a formação de docentes na Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de Ensino Superior vinculados ao sistema estadual, pela Deliberação nº 111/2012 (SÃO PAULO, 2012) e 126/2014 (SÃO PAULO, 2014). Essa legislação estabelece que os cursos de Pedagogia devam ter no mínimo carga horária de 3.200 horas, sendo: 800 horas para formação científico-cultural; 1.600 horas para formação didático-pedagógica específica para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; 400 horas para estágio supervisionado; 400h do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP nº 01/2006 (SÃO PAULO, 2014, art. 4º).

A formação científico-cultural apresentada na Deliberação tem por objetivo “[...] ampliar e aprofundar conhecimentos relativos a áreas relacionadas ao trabalho pedagógico” na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mencionando Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências Naturais e Tecnologias da Comunicação e Informação (SÃO PAULO, 2014, art. 5º). A formação didático-pedagógica, por sua vez, compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de educação



infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino (SÃO PAULO, 2014, art. 6º).

O estágio previsto para o curso de Pedagogia propõe dividir em dois momentos as 400h:

I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior;

II – 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente (SÃO PAULO, 2014, art. 7º).

Essa legislação estadual poderá contribuir significativamente para uma reelaboração das propostas de estágio supervisionado desenvolvidas nos cursos de Pedagogia, uma vez que aborda duas dimensões da docência: o ensino em sala de aula propriamente dito e a gestão do ensino. Outro aspecto fundamental, refere-se à ênfase que a legislação estadual traz para a orientação e supervisão do estagiário e a necessária parceria entre instituição de Ensino Superior e escola de Educação Básica.

Provavelmente, teremos modificações nos currículos dos cursos de Pedagogia em âmbito nacional, e também no estado de São Paulo, visto que essas novas legislações impactarão os cursos de formação de professores.

Notamos, nessas legislações, uma definição no que tange aos conhecimentos profissionais docentes de forma geral, mas não se discute a especificidade da polivalência. Constatamos que tanto a legislação estadual como a nacional silenciam-se em relação à questão do professor polivalente dos anos iniciais lecionarem diferentes disciplinas.



3. Atuação profissional do professor polivalente

Neste tópico, optamos em apresentar o que compreendemos sobre o papel social da escola, lócus do trabalho docente e, posteriormente, refletir acerca dos desafios e possibilidades vivenciados pelos professores dos anos iniciais em sua atuação.

Iniciamos esse tópico com a clareza de que a formação inicial é um dos diversos elementos a serem considerados para a melhoria da qualidade da educação, porém:

Concentrar a atenção sobre a formação dos profissionais da educação como o problema mais importante da qualidade do ensino fundamental, como costumam fazer, em seu discurso, as autoridades governamentais responsáveis pelos sistemas de ensino, pode ser uma boa forma de obnubilar os reais determinantes do fracasso escolar, ou seja, as condições objetivas de trabalho (PARO, 2012, p. 598).

Esta reflexão se desenvolve fundamentada em pesquisas (LIMA, 2007; 2012; 2016a), mas essencialmente pela parceria estabelecida, desde 2011, entre a universidade e uma escola pública municipal que vem proporcionando momentos de reflexão e aprendizagem sobre o “chão da escola” dos anos iniciais, além de propiciar experiências enriquecedoras aos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia e professores universitários envolvidos.

É relevante desenvolver pesquisas em escolas públicas municipais, principalmente após o processo de municipalização que envolveu o país a partir de 1990. Muitos municípios construíram os seus sistemas de ensino, tornando-se responsáveis por todas as funções inerentes a esta nova situação, inclusive a formação continuada dos professores. No Brasil, esse processo, em sua maioria, ocorreu de forma atropelada, sem que os municípios pudessem se preparar para incorporar e assumir uma rede de Ensino Fundamental.

Conforme censo escolar de 2013, havia 15.764.926 matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que 68,28% (10.764.674) estavam nas redes municipais, 15,33% (2.416.229) em âmbito estadual, 0,04% (7.134) em âmbito federal e 16,34% (2.576.889) nas redes privadas (BRASIL, 2014).

A instituição parceira nesta pesquisa, localiza-se em um bairro periférico no qual se encontram pessoas da classe trabalhadora e com inúmeros desafios sociais, econômicos e culturais, principalmente referentes aos



serviços públicos, como saúde, transporte, lazer, cultura etc. Em nossas observações, encontramos alunos que já sofreram abuso sexual pela própria família, alunos que têm pais presos por vários motivos, desde o uso de drogas a outras questões mais graves. Um contexto social desafiante, afinal

No âmbito do sistema de ensino, sabemos que a escola brasileira suporta há anos problemas crônicos - a pobreza das famílias, o baixo salário dos professores, a desvalorização social da profissão docente, as precárias condições físicas e materiais das escolas, a repetência, a defasagem idade-série escolar, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, fatores esses que contribuem para o rebaixamento da qualidade de ensino. Temos diagnósticos confiáveis mostrando o baixo rendimento da maioria das escolas de ensino fundamental (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 88).

Inseridos neste contexto educacional da escola e no cenário descrito pelos autores, defendemos que a socialização do saber historicamente acumulado e a formação de seres humanos compõem a função social da escola, que é realizada por meio da prática educativa que “[...] envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a serem aprendidos), de objetivos, de métodos e de técnicas coerentes com os objetivos desejados” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 235). A escola dos anos iniciais precisa ensinar a ler, a escrever e a contar. Mas não apenas isso, mas também promover a cidadania, que visa

[...] formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade; para isso precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO, 2006, p. 867-868).

Entendo essa escola pública como uma instituição social, um espaço propício para a humanização; um espaço privilegiado para debates,



discussões e reflexões que possam contribuir para a formação de pessoas críticas, capazes de entender seu papel como sujeito histórico e transformador na sociedade, que compreendam analiticamente o mundo em que vivem e reflitam sobre a própria atuação nele.

Em relação à infraestrutura da escola parceira, observamos algumas salas de aula climatizadas, com armários grandes e materiais pedagógicos disponíveis para o professor e os alunos. A escola possui uma biblioteca climatizada e ampla com bom acervo, com materiais didáticos, inclusive *notebooks*, e, com uma professora readaptada que atua como bibliotecária. A presença dessa profissional possibilita o desenvolvimento de diversos projetos de incentivo à leitura no período de aulas, com empréstimos de livros do acervo para levar para casa, projeto bolsa da leitura, caixa da leitura e também a abertura da biblioteca no intervalo.

A qualidade da merenda escolar é excelente e diversificada. Geralmente, “[...] todos os dias no café da tarde as crianças têm pão, suco e frutas” (Aluna 1, registro reflexivo, 28/05/2015).

Neste espaço educacional, em 2015, havia três salas do 1º ano no período da tarde, nas quais atuavam professoras contratadas e sem experiência no processo de alfabetização. Vale ressaltar que a escola optou por concentrar as salas do 1º e 2º anos no período da tarde, para assegurar as reuniões do Horário Pedagógico Coletivo (HTPC) entre todos os professores dessas turmas no período da noite, valorizando o planejamento e trabalho coletivo.

A escola desenvolve o planejamento participativo. No início do ano letivo, a equipe gestora organiza encontros pré-determinados no calendário da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo a equipe escolar que a partir de discussões em grupo avalia o trabalho desenvolvido na escola, elenca e debate os desafios vivenciados, elabora e discute no coletivo sugestões para superá-los e após aprovação coletiva, planeja as ações e projetos para subsidiar a atuação de todos ao longo do ano letivo.

Notamos que a integração entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental mostra-se muito forte em nossa história, principalmente na legislação educacional que surge com a Lei nº 5.692/71 ao propor o ensino de 1º grau com duração de oito anos, o que ficou apenas na letra da lei, pois não se concretizou. A LDB/96 foi mais ousada ao propor a Educação Básica articulando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esse conceito de Educação Básica demonstra uma preocupação com a construção de uma escola unificada.



Nas DCNs para o Ensino Fundamental, Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a, art. 15), os componentes curriculares e suas respectivas áreas são:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

As DCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010a) e da Educação Básica (BRASIL, 2010b) reforçam essa ideia de integração, mas se constata um distanciamento entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental em relação à formação de seus professores, na definição dos salários e das condições de trabalho, e enfim no contexto da atuação docente.

No Brasil, temos um paradoxo entre a legislação e a realidade, entre o ideal e o real. Visto que a divisão entre professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental sempre esteve presente em nossa

[...] tradição, lamentável tradição, os profissionais do Ensino Fundamental continuam separados em duas categorias bastante distintas em seus perfis. De um lado, os professores (em sua grande maioria professoras) de 1ª a 4ª, antigo primário, com culturas, perfis, saberes, status, salários, carreiras, níveis de titulação e auto-imagens próprias. De outro lado, os professores e professoras licenciados (as) de 5ª a 8ª, antigo ginásio, distantes em tudo das professoras de 1ª a 4ª e mais próximos dos mestres do Ensino Médio (ARROYO, 2000, p. 97).



No caso dos municípios do interior paulista, essa distância se amplia visto que geralmente, a escola pública dos anos iniciais está sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação e os anos finais ficam com o governo do Estado de São Paulo.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao tratamento desigual entre as diferentes áreas do currículo escolar, em que se verifica a soberania das áreas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais. Tal aspecto é reforçado pelas atuais políticas da área da educação do Governo do Estado de São Paulo, que têm direcionado, de maneira explícita, o currículo para as avaliações externas que medem exclusivamente o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Muitos professores geralmente enfatizam em sua atuação estas disciplinas presentes nas avaliações externas em larga escala, e assumem uma postura de não valorização das demais disciplinas (LIMA, 2007). Mas temos professores que têm desenvolvido uma atuação que articula e valoriza todas as disciplinas.

Na escola parceira, o professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental atua nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física.

Vive-se no Brasil, no âmbito da formação de docentes, um estranho paradoxo: professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, à vezes, Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados (LIBÂNEO, 2010, p. 581).

Verificamos que a escola é uma instituição dinâmica, em movimento constante, num ritmo acelerado que exige de seus profissionais respostas e ações imediatas. Nem sempre há tempo para uma reflexão, para uma discussão coletiva. Geralmente, são problemas que exigem uma atuação imediata e individual dos professores e demais profissionais da educação que atuam na escola.

A reflexão sobre a atuação de professores se enriquece a partir do olhar das graduandas que vivenciam semanalmente o chão da escola, se colocando no lugar dos professores e dos gestores, além de pensar em



como enfrentariam tais situações cotidianas que, muitas vezes, não são discutidas e abordadas no curso de Pedagogia.

Todavia, nessa experiência junto aos professores dos anos iniciais, ao mesmo tempo em que a escola parceira proporciona momentos de aprendizagens para as graduandas, ao mesmo tempo que auxiliam os professores, pois a presença dos bolsistas facilita o desenvolvimento de algumas atividades pedagógicas. A parceria desenvolvida entre universidade e escola é essencial e estabelece um elo necessário para a aproximação entre a teoria e a prática. Vivenciarmos em processo de formação inicial o contato direto com professores polivalentes numa escola pública municipal real, podendo refletir e discutir no grupo de pesquisa nossos registros reflexivos, analisá-los e nos questionarmos sobre a atuação desses profissionais, foram contribuições para a nossa formação profissional, uma vez que nos proporcionou melhor compreensão acerca da organização e do funcionamento de seu futuro espaço de atuação, a escola pública. Afinal, a “[...] formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores” (LIBÂNEO, 2002, p. 39).

Nessa experiência, percebemos que cada aluno tem um nível de aprendizagem diferente, como cada um tem sua especificidade, sua história, seu contexto social, visto que a bagagem cultural e o contexto familiar influenciam no processo ensino e aprendizagem. Não podemos culpabilizar o professor pela ausência de aprendizagem do aluno, visto que vários fatores influenciam neste processo.

[...] na faculdade, muitas vezes é nos apresentada uma visão errônea da escola. Ouvimos várias vezes professores falando que não existem alunos indisciplinados, que os professores não saem da rotina e só fazem atividades sem significado para a criança. Porém, com essa experiência, é possível mudar totalmente essa concepção. A escola tenta por meio de vários projetos melhorar a aprendizagem do aluno. As professoras sempre se esforçam para organizar sua aula e melhorar sua metodologia de trabalho [...] (Aluna 2, registro reflexivo, 28/08/2015).

Em síntese, essa parceria se baseia na construção de um projeto elaborado em conjunto pela escola e universidade, que tem contribuído significativamente na formação inicial dos nossos alunos



e, simultaneamente, na atuação e na formação continuada de todos os envolvidos no processo, enfatizando os sujeitos da escola (professor, equipe gestora, funcionários) e os sujeitos da universidade (alunos de graduação e professores universitários).

Considerações finais

O direito a uma educação de qualidade nos exige um profissional professor com qualificada e sólida formação inicial e continuada, além de adequadas condições de trabalho nas escolas públicas. No caso dos professores polivalentes dos anos iniciais paulista, verifica-se a necessidade de políticas públicas na esfera municipal, visto que a maioria das matrículas nessa faixa etária, centra-se nos municípios.

Faz-se urgente enfrentar a complexidade da docência e os inúmeros desafios de ser professor em nosso país, no que se refere à formação e às condições reais de trabalho, afinal:

[...] a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente ligada a condições como salário, jornada de trabalho, equipamentos didáticos, entre outras, e se, tais condições só podem ser asseguradas mediante pressão organizada dos professores [...] abster-se de participar das lutas sindicais é, na prática, consentir que o ensino seja empobrecido, barateado. Revela, no fundo, um descompromisso (consciente ou não) com a qualidade do ensino (SILVEIRA, 1995, p. 29).

A aproximação entre a universidade e a escola é essencial nessa busca pelo direito de uma educação de qualidade, ou seja, faz-se necessário uma articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação profissional dos professores, para alcançarmos a tão almejada indissociabilidade teoria e prática. Essa articulação se faz presente na legislação educacional sobre formação de professores, principalmente em relação ao estágio. Contudo não sabemos como as instituições formadoras e as próprias redes municipais atuarão na construção dessa parceria.

Discutirmos e debatermos a polivalência na formação e atuação do professor dos anos iniciais, é uma necessidade urgente. Afinal, devemos refletir se queremos continuar formando um professor no curso de Pedagogia em disciplinas fragmentadas, que atuará nas escolas públicas



em sete disciplinas fragmentadas. Por que continuar com uma proposta curricular do ciclo I do Ensino Fundamental, fragmentada em sete disciplinas? Como avançar nessa discussão? Proponho um debate a partir da polivalência oficial e real, considerando a formação inicial no curso de Pedagogia e a atuação desses professores nas escolas municipais.

Brzezinski (2008), considerando a prática unodocente do professor dos anos iniciais propõe, uma formação inicial que possibilite a aquisição de um saber específico, um saber pedagógico, um saber cultural e político e um saber transversal.

Em virtude de o exercício do magistério nos AIEF requerer domínio do saber multidisciplinar e uma prática unodocente que conferem identidade ao professor, é necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica. Isso equivale a dizer que a preparação deste profissional deve visar à aquisição de: a) um saber específico (científico), com base no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo de conhecimento em que irá atuar; b) um saber pedagógico que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas, acerca do uso das tecnologias educacionais como suporte didático e das amplas questões educacionais. Munido desse saber, o professor estará preparado para didaticamente reconstruir os conhecimentos que pretende ensinar; c) um saber cultural e político que promova o cultivo [...] de uma comunidade humana particular [...] Esse domínio favorece a visão totalizante das relações entre a educação, a sociedade e a cultura, visão peculiar à formação do professor como um profissional culto e crítico; d) um saber transversal que estimule a multi, a inter e a transdisciplinaridade de conhecimentos, de informações e de metodologias, como estratégia de superação das inflexíveis fronteiras epistêmicas de cada campo específico, herdadas do modelo da racionalidade instrumental (BRZEZINSKI, 2008, p. 1144-1145).

Mesmo diante dos dados apresentados defendemos, para o professor polivalente dos anos iniciais, uma formação em nível superior qualificada e se possível inserida em universidades. Afinal, conforme



Machado (2003), a universidade se destaca por propiciar quatro espaços de formação inicial ao futuro professor:

- a. espaço acadêmico: atividades da sala de aula, na interação professor e aluno, na construção do conhecimento subsidiado por leituras, debates, discussões, reflexões essenciais a uma docência qualificada;
- b. espaço da pesquisa: participação em grupos de pesquisa e projetos de extensão, desenvolvimento de pesquisas que propiciam além de reflexões sobre o “chão da escola”, a participação em eventos científicos que são momentos de partilha, de troca de ideias, de socialização dos resultados da pesquisa com outros pesquisadores e universitários;
- c. espaço cultural de vivências culturais, além da possibilidade de participar e organizar momentos que proporcionam formação cultural, ampliando a visão educacional e tornando-a mais humanizadora e crítica;
- d. espaço político na atuação de colegiados como: Centro Acadêmico, Diretório Acadêmico, conselhos diversos (Curso, Departamento, Conselho Municipal de Educação e outros), que auxilia na atuação coletiva na escola, no trabalhar com os outros, no representar um grupo, além de possibilitar compreender que os problemas educacionais não se resolvem apenas no âmbito da escola, mas existem outros espaços que interferem diretamente no seu espaço de atuação profissional (MACHADO, 2003; NÓVOA, 1992).

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2, de 25 de junho de 2015a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 25 jun. 2015. Seção 1, p. 13. Brasília, DF, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015b.



_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2013. Resumo técnico. Brasília: O instituto. 2014. 39 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010a**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 1999.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207. Brasília, DF, 1996.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-499, maio/ago. 2012.

FRANCO, M. A.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. Elementos para reformulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.



GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 119 p. (Coleção Formação de Professores).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Org.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo dos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. São Paulo: FCC; DPE, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

_____. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, V. M. M. Formação do professor polivalente dos anos iniciais no curso de Pedagogia: um estudo de caso na FCT/UNESP. **Relatório Técnico de Pesquisa.** 2016a. Mimeografado.

_____. Papel do professor polivalente a partir da ótica de graduandas do curso de Pedagogia. **Relatório Técnico de Pesquisa.** 2016b. Mimeografado.



_____. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances:** estudos sobre educação. Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Presidente Prudente, ano XVIII, v. 22, n. 23, p. 151-170, maio/ago. 2012.

_____. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes:** um estudo a partir de escolas públicas. 280 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACHADO, Vanda. M. **Curso de Pedagogia:** espaço de formação de professor como intelectual crítico- reflexivo? 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In:_____. (Org.) **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa,** [online], v. 42, n. 146. p. 586-611, maio/ago. 2012.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

_____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. A formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: análise dos currículos dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Relatório Técnico de Pesquisa.** São Paulo, 2014. Mimeografado.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Deliberação nº 126, de 14 de junho de 2014. Altera dispositivos da Deliberação nº 111/2012. **Diário Oficial Poder Executivo,** São Paulo, 14 jun. 2014. Seção I, v. 124, n. 110, p. 21.

_____. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Deliberação nº 111, de 03 de fevereiro de 2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos



pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. **Diário Oficial Poder Executivo**, São Paulo, 03 fev. 2012. Seção 1, p. 46.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances: estudos sobre educação** - Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

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



A contribuição da noção de crença em digressões sobre os saberes constituídos¹

Maria da Graça Jacintho Setton

Introdução

O que trago nestas reflexões é um exercício prático de fazer uso da noção de crença no debate acerca das inovações e ou manutenção dos saberes e práticas docentes. Não sendo pedagoga, e sim socióloga da educação e da cultura, tomo a liberdade de trazer um debate e ou uma provocação, para todos nós, no sentido de compreender os limites e alcances de um poder crítico da teoria sociológica, ou das ciências humanas, no que se refere à formação docente.

Em trabalho anterior, discuto (SETTON, 2011) a prática docente a partir da teoria das disposições de cultura, e alerto que a formação docente é construída por uma diversidade de referências pedagógicas e identitárias. Na ocasião, faço um esforço em problematizar a prática do educador tendo como base a noção de *habitus* docente, mas que generalizam comportamentos; ou seja, um *habitus* difícil de ser alcançado, dado as condições continentais do Brasil, dado os seus distintos espaços de aprendizado e formação, e, as diversas trajetórias desse segmento social.

Julgo que em tempos atuais não deveríamos fazer uso desta noção sem questioná-la. Propus então pensá-la a partir da formulação de um conjunto de disposições híbridas de *habitus*, pois se constituiria em um sistema de orientação de práticas, um *habitus* seria composto por uma variedade de experiências sociais, nem sempre coerentes e homogêneas. Ao contrário, este sistema de disposições docente poderia ser heterogêneo e híbrido, no sentido que poderia articular, por exemplo, referências culturais seculares e religiosas, referências da cultura popular e cultura escolar. Articulações estas pré-dispostas a se realizarem em função de contextos práticos diferenciados. Estas considerações foram

1 Este artigo traz como base o verbete da noção Crença, de minha autoria, no **Dicionário Pierre Bourdieu**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). São Paulo: Autêntica, 2009.



empiricamente verificáveis em trabalhos com professores do ensino fundamental (VALENTE, 2015; SETTON, 2016) e alunos do curso de Pedagogia (KNOBLAUCH, 2014).

Contudo, tendo conhecimento dos propósitos dos organizadores do XVIII ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2016), dando continuidade ao estudo acima, trago uma reflexão, de ordem conceitual, acerca de outra noção relevante para minha área de estudos, a sociologia da socialização, que é a noção de crença.

Neste sentido, irei me concentrar em duas proposições da ementa do eixo temático deste simpósio que versam especificamente sobre a produção do conhecimento escolar e a reformulação de propostas educacionais e, por último, a proposta de novos e outros fazeres docentes e discentes. Trata-se de uma digressão acerca dos conhecimentos históricos dos sistemas de ensino, constituídos, muitas vezes, vividos como crenças. Além disso, trago também experiências de pesquisa do GPS – Grupo sobre Práticas de Socialização,² sediado na Faculdade de Educação da USP, sob minha orientação, em que se verificou a importância da religião no interior das salas de aula através da prática docente. Por fim, mas não por ordem de importância, o debate que aqui proponho tangencia a discussão curricular dos cursos de Pedagogia, no que se refere a ênfases a tópicos práticos e teóricos da formação docente.

Mais objetivamente, formulo a questão: como seria possível instituir propostas educacionais inovadoras e ou novos fazeres docentes e discentes na medida em que disposições culturais estão sedimentadas, cristalizadas em maneiras de ser, agir, pensar historicamente construídas e legitimadas?

Assim, partindo desta pergunta, julgo que a noção de crença pode nos auxiliar. Esta noção, especificamente, será utilizada tendo como base e inspiração o uso que Pierre Bourdieu fez dela no decorrer de sua vida acadêmica.

Pretendo, portanto, construir o argumento em dois momentos. Primeiramente, vou justificar a presença deste ponto de partida. Em seguida, pretendo responder à questão acima referida, ou seja: como seria possível formular propostas educacionais inovadoras e ou novos fazeres docentes e discentes na medida em que disposições culturais professorais estão sedimentadas, cristalizadas em maneiras de ser, agir, pensar historicamente construídas e legitimadas?

2 GPS – Grupo Práticas de Socialização – desde 2003 pela plataforma CNPq. Disponível em: <<http://praticasdesocializacao.blogspot.com>>.



Caberia aqui algumas ponderações acerca deste vocábulo. Em um julgamento apressado, aparentemente a palavra crença não faz parte do glossário principal da obra de Pierre Bourdieu. O termo crença se encontra em poucos títulos de artigos (BOURDIEU, 1977, 1987) e capítulos (BOURDIEU, 1980, 1992) de sua produção (DELSAUT; RIVIÈRE, 2002) e, ademais, não se destaca como abertura de nenhum livro publicado por ele ainda em vida (BOURDIEU, 2002).

Além do mais, em algumas publicações acerca do vocabulário do autor, não a encontramos como expressão a ser explorada (CHEVALLIER; CHAUVIRÉ, 2010; CHAUVIRÉ; FONTAINE, 2003). Mais do que isso, não são todos os índices remissivos ou temáticos inventariados em sua obra que encontramos esse termo. Não obstante, a expressão crença está presente e fortemente situada no pensamento sociológico de Pierre Bourdieu.

Num olhar atento, é comum localizá-la nos escritos acerca da teoria dos campos, sejam eles os campos do sistema de ensino (BOURDIEU, 1992), da religião (BOURDIEU, 1971), da alta costura (BOURDIEU, 1975) ou da alta cultura (BOURDIEU, 1977; 1979), sendo usada como sinônimo ou referência aos termos *doxa*, *illusio* e ou representação. Cabe lembrar ainda que a noção de crença traz numa forte alusão a uma construção sistêmica do social e a obrigatória compreensão da interdependência dos conceitos da teoria de Pierre Bourdieu, largamente conhecida a partir das categorias – campo, *habitus*, capital cultural, capital simbólico e capital social.

Crença, *doxa* ou *illusio*, portanto, se referem a um conjunto de valores e representações sociais, criados na dinâmica dos grupos, que expressariam um ideal motivador de participação em um jogo social, ideal inerente a todo agente dotado de um *habitus* em um determinado campo (BOURDIEU, 1979, 1980).

Ainda numa visão vertical o termo crença pode ser associado também a uma infinidade de outros vocábulos como: fé, dogma, *nomus*, mana, carisma, fetiche expressões relativas ao universo religioso (BOURDIEU, 1992, 1997). É correspondente ainda às expressões amor *fati*, paixão, confiança, fidelidade, afeição, termos relativos a afinidades pessoais (BOURDIEU, 1992, 1997); ou mesmo termos como senso comum, consenso, conformismo lógico, ficção coletiva, jogo social, adesão tácita (BOURDIEU, 1979, 1980, 1992, 1997), expressões que remetem a um tipo de conexão espiritual de caráter coletivo que envolve de maneira velada certa compreensão e ou visão de mundo.



Usos aparentemente diversos, mas que nos remetem à singularidade do trabalho acadêmico de Pierre Bourdieu como também enfatizam à força explicativa da noção e a relevância dela para esta reflexão. Ou seja, chamo a atenção para o fato de que a noção de crença possui o potencial de nomear a eficácia e o poder arbitrário dos universos simbólicos, entre eles os sistemas de ensino.

Nesse sentido, poderíamos afirmar que o termo crença faz parte constitutiva da teoria simbólica das ciências humanas, mais especificamente da teoria do poder simbólico, base pela qual Pierre Bourdieu, entre outros, construíram uma sociologia dos mecanismos de estruturação da ordem social. Seja de natureza material ou simbólica, objetiva ou subjetiva, estes mecanismos e ou estratégias de dominação são explicitados, em muitos momentos, por Bourdieu, a partir do uso da expressão crença.

Valeria lembrar ainda que herdeiro do pensamento sociológico clássico, Pierre Bourdieu se apropria do termo crença para analisar o caráter mágico e oculto de processos de interiorização de valores morais realizados em uma ação pedagógica homeopática, anônima, extremamente poderosa, aquelas, entre outras, desenvolvidas nos cursos de Pedagogia.

Tributário do raciocínio de autores, entre outros, como Max Weber (carisma), Émile Durkheim (conformismo moral e lógico) e Marcel Mauss (a economia das reciprocidades simbólicas), Bourdieu faz uso da noção crença para expressar mecanismos dialéticos de reforço entre estruturas sociais estruturadas e estruturas mentais estruturantes, não facilmente identificáveis.

Ainda que a análise desses autores, nesse particular, se refira, sobretudo, à esfera da vida religiosa e cultural dos grupos, Pierre Bourdieu vai além, extrapolando sua proficuidade para outras dimensões da vida social – ou seja, todas aquelas responsáveis pela produção dos sentidos, entre elas julgo importante ressaltar as práticas docentes e as propostas educacionais, ambas temáticas deste simpósio (BOURDIEU, 1980).

Por um lado, apropriando-se das bases do pensamento de Max Weber (1991), Bourdieu procura relações de sentido entre ideais e atitudes de uma moral de classe e ou categorias profissionais, e as atividades e a organização social destes grupos. Observa também que todas as ações sociais, entre elas as práticas docentes, enquanto processos nos quais se percorrem uma sequência definida de elos significativos se consolidam pelo coletivo. Em outras palavras, a conduta individual profissional, entre elas, reitero, a docente, estaria orientada significativamente pelo comportamento de outros numa intensa rede de sentidos.



Por outro lado, diferentemente de Emile Durkheim (2009), para Bourdieu os sistemas simbólicos – como a linguagem, a religião e ou a ciência – não são apenas instrumentos do conhecimento da vida social e ou ferramentas que permitem a comunicação de sentidos entre os indivíduos. Os sistemas simbólicos, suas categorias do pensamento e do julgamento, por servirem a esses domínios podem também cumprir uma função arbitrária na medida em que a função lógica de ordenação do mundo pode se subordinar à criação de divisões e hierarquizações sociais (BOURDIEU, 1977a).

Ademais, politizando as reflexões de Marcel Mauss (1974), Bourdieu (1975, 1977) observa que nas trocas simbólicas, nas interações sociais, pode-se identificar um interesse desinteressado das relações pedagógicas. Seria preciso resgatar os históricos das afinidades de origem social e as profissões dos agentes, pois, segundo ele, são frequentemente, estruturadas numa hierarquia de poderes e privilégios.

É possível afirmar também que o uso da noção crença passa por um desejo do autor de provocar e sensibilizar o olhar do observador social sobre o caráter arbitrário e sagrado do universo simbólico moral das sociedades. É explícita, pois, a associação que Pierre Bourdieu faz entre uma crença laica e uma crença religiosa. Ambas construções discricionárias e produtos de arranjos societários historicamente determinados.

De caráter naturalizado, as crenças são sempre coletivas, são sempre produtos de construções que remetem a um jogo de forças entre agentes ou grupos sociais diferentemente posicionados na estrutura social. Derivam do conhecimento de uma verdade, de seu conhecimento e reconhecimento social e individual, que se realiza como uma segunda natureza. As crenças são o pano de fundo que orientam as condutas, os pensamentos, um conjunto de disposições éticas e estéticas que alimentam o sentido prático das ações individuais.

Aqui vale salientar um comentário adicional que nos auxilia na compreensão do interesse/desinteressado acima comentado. Ou seja, nada mais revelador do que o desinteresse interessado da dádiva, da esmola, da benção, da benemerência e da filantropia, e incluiria aqui a educação, e ou processos educativos relacionadas a uma tradição dos sistemas de ensino. Todas elas teriam o poder mágico de transubstanciar o ato prático de um agente educativo na crença de sua generosidade, abnegação, grandeza, brilho, distinção, relevância, eficácia, mérito, competência (BOURDIEU, 1994). Não é à toa que a prática docente é vista por muitos como uma missão numa aproximação ao trabalho de religiosos.



Dessa forma, o uso do termo crença deriva da necessidade de revelar uma peculiaridade dos universos simbólicos e morais dos sistemas de ensino que produzidos, reproduzidos pelos grupos, e interiorizados pelos indivíduos/docentes, podem ser potenciais elementos de uma dominação simbólica, e em última instância, uma violência simbólica. Dito de outra forma, uma violência branda e sutil, desconhecida e oculta de formas de poder, responsável pela manutenção de uma estrutura educacional, muitas vezes, arbitrária. Raciocínio original do autor, e que lembro aqui, pois, nos auxilia na tarefa de denunciar e ou desvelar as articulações entre produção cultural e dominação política dos sistemas de ensino (BOURDIEU, 1982).

A educação e os sistemas de ensino podem ser considerados, pois, como instrumentos e ou mecanismos de uma dominação. Para o bem ou para o mal projetam um modelo de humanidade. Associar ainda este raciocínio aos sistemas de ensino, permite-nos pensá-lo como uma crença, como uma moralidade coletiva, semelhante ao cosmo religioso, esse muitas vezes compreendido para além de qualquer suspeita de reflexão crítica.

Julgando os sistemas de ensino e as práticas docentes como um postulado, como um princípio de ação ou pressuposto lógico acrítico, convidaria a todos para aproximá-los aos sistemas simbólicos, com categorias do pensamento próprias, sedimentadas e compostas de hierarquias de percepção e classes de julgamento cristalizadas em práticas, que constroem simultaneamente consensos pré-reflexivos, ilusões justificadas, modalidades dóxicas, que interiorizadas de maneira homeopática são compreendidas e difundidas como sensatas e socialmente sancionadas.

Em outras palavras, evidentes e legitimadas.

Como interpretar as práticas docentes em que se diferencia e ou hierarquiza alunos negros e brancos? Como elucidar situações em sala de aula em que se iniciam com orações cristãs em detrimento de outras crenças religiosas? Como explicar as evidências naturalizadas das separações entre os sexos? Creio que todas as questões acima revelam práticas e ações em que professores não exercitam o pensamento crítico e reflexivo.

As crenças pedagógicas interiorizadas sem uma pré-disposição crítica, podem vir a ser, portanto, o pano de fundo que orientam as condutas profissionais, os pensamentos docentes, isto é, um conjunto de disposições éticas e estéticas que alimentam o sentido prático das ações professorais.

Volto aqui às constatações empíricas de pesquisas realizadas com futuros e atuais professores (KNOUBLAU, 2015; VALENTE, 2015), que nos informam sobre posturas professorais fortemente referenciadas em



dogmas religiosos. Na falta de uma reflexão pedagógica sólida, científica e secular, muitos docentes podem fazer uso de suas experiências de vida para agir em sala de aula.

Nesse sentido, poderíamos afirmar que a palavra crença não é um simples vocábulo na estrutura desta reflexão. Trata-se de uma noção que revela uma significativa contribuição para a compreensão dos processos de construção do social e da capacidade de transformá-lo. Trata-se de um importante instrumental para explorar o universo inconsciente das ações docentes, ou seja, o sentido prático de um comportamento profissional refratário a uma reflexão crítica.

Seguindo a tradição de Bourdieu, o cientista social deve se armar de todo o tipo de ferramenta conceitual para penetrar na complexidade das realidades sociológicas entre elas as práticas educativas e as práticas docentes.

Posto isso, julgo que a noção de crença encerra essa complexidade e nos permite duvidar da nossa capacidade de transformar a realidade profissional.

Para finalizar, provocativamente perguntaria: o que os cursos de Pedagogia têm feito para desconstruir crenças pedagógicas?

Creio que o empenho em observar a noção de crença como revelador de um esforço de compreensão das relações dialéticas entre professores e sistemas de ensino, o intuito de identificar o termo crença como revelador das relações dialéticas entre estruturas mentais dos docentes e estruturas societárias, nos impele a lembrar os mecanismos de orquestração dos sentidos que tecem as urdiduras da prática social professoral.

Neste sentido, trago a proposição de que os cursos de Pedagogia devem sim ser espaços em que se ensina e se aprende a desconstruir valores e práticas, naturalizadas entre nós. Devem ser eminente críticos e imparciais, associando prática e teorias das ciências humanas, pois só com estas experiências reflexivas podemos construir um novo caminho, um novo esquema de pensamento que, processualmente, se tornará uma nova prática que se propagará para todos, num eficiente motor da transformação.

Referências

CHAUVIRÉ, Christiane; FONTAINE, Olivier. Le vocabulaire de Bourdieu. Paris, Ellipses Éditions-Marketing S.A., 2003. France.

CHEVALLIER, Stéphane; CHAUVIRÉ, Christiane. Dictionnaire Bourdieu. Paris, Ellipses Éditions-Marketing S.A., 2010.



DELSAUT, Yvette; RIVIÈRE, Marie-Christine. *Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu*. Paris, Le Temps des Cerises, 2002.

DURKHEIM, Emile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. **Sociologia e Antropologia**, v. II, São Paulo: Editora Pedagógica Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SETTON, M. G. J. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. In: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 17, n. 33, p. 175-182, jan./jun. 2011.

_____. **Socialização e individuação**: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação. São Paulo: AnnaBlume, 2016.

KNOBLAUCH, Adriane. Relações entre religião, gosto por criança e mudança social: a escolha por pedagogia. In: COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2004, Porto. **Anais...** Porto, 2004.

VALENTE, Gabriela. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2015.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília, DF, Editora da UNB, 1991.

Obras Consultadas

BOURDIEU, Pierre. Genèse et structure du champ religieux. *Revue Française de Sociologie*. Vol. XII, 3, jul.-set. 1971, p. 295-334.

_____. Le couturier et as griffe. Contribution à une théorie de la magie. *Actes de la recherche em sciences sociales*, 1, janvier 1975, p. 7-36 (avec Y. Delsaut).

_____. La production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques. *Actes de la recherche em sciences sociales*, 13, janvier 1977, p. 3-43.

_____. Sur Le pouvoir symbolique, *Annales. E.S.C.* 3, may-jun., 1977a. p. 405-411.



_____. La Distinction. Critique sociale du jugement. Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

_____. Le sens pratique. Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

_____. Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistique. Paris, Librairie Arthème Fayard, 1982.

_____. Choses Dites. Paris, Les Éditions de Minuit, 1987.

_____. Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire. Paris, Ed. Du Seuil, 1992.

_____. Raisons pratiques – sur la théorie de l'action. Paris, Ed. Du Seuil, 1994.

_____. Méditations Pascalienues. Paris, Ed. Du Seuil, 1997.

_____. A produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. SETTON, Maria da Graça J. (Org.). São Paulo: Zouk, 2002.



Conhecimentos historicamente construídos na prática docente: os saberes instituídos pelas ciências da educação

Umberto de Andrade Pinto

Introdução

Este artigo insere-se na temática do simpósio “Os conhecimentos historicamente construídos: digressões, inovações e superações do saber instituído”, do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) cujo tema geral trata da Didática e da Prática de Ensino no contexto político contemporâneo da educação brasileira. Ao mesmo tempo, a proposta desse simpósio articula-se ao eixo um, dos trabalhos apresentados nesse Encontro: “Didática e Prática de Ensino: desdobramentos em cenas da educação pública”.

Considerando a confluência temática do tema geral desse ENDIPE e os trabalhos articulados em torno do eixo um, o presente estudo busca dialogar com a temática desse simpósio ao examinar a contribuição dos estudos desenvolvidos no âmbito da didática e da pedagogia, no que se refere às interações entre os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade com os saberes instituídos nas práticas pedagógicas das escolas públicas da educação básica no país.

Deste modo, podemos constatar que o tema geral deste ENDIPE trata da didática numa abordagem crítica ao considerar o trabalho docente na relação com o cotidiano das suas práticas junto aos alunos e ao coletivo institucional, às políticas de educação e à sociedade em que estão inseridos. Por outro lado, o presente estudo busca subsidiar as iniciativas em torno da defesa da educação pública no Brasil. É inadmissível que já na terceira década do século XXI, continuemos com uma oferta de educação de péssima qualidade na rede pública de ensino. Estudar a constituição dos saberes mobilizados na prática pedagógica, só faz sentido se puder colaborar com o entendimento da complexidade dessa prática, de modo a contribuir com seu aprimoramento.

A didática como subárea da pedagogia trata do objeto de pesquisa desta última – a educação – no que se refere aos processos interdependentes de ensino e de aprendizagem que ocorrem de modo majoritário no interior das escolas.



Para tanto, a didática tem-se debruçado historicamente sobre os elementos fundantes desses processos, a saber: os objetivos e conteúdos escolares, assim como os procedimentos de ensino e de avaliação das aprendizagens dos alunos. No que se refere ao tipo de abordagem desses elementos, desde a década de 1980, no Brasil, tem sido predominante o que se convencionou chamar de didática crítica. Diferente das abordagens tradicional, moderna ou tecnicista, cabe à didática crítica examinar os processos de ensino e de aprendizagem no contexto histórico em que estão inseridos.

Assim posto, examinaremos os saberes da docência mobilizados nas práticas dos professores no interior da escola pública do Brasil contemporâneo, exatamente no que se refere às interações entre os conhecimentos historicamente construídos e os saberes instituídos. Para tanto, o artigo tratará inicialmente do conceito de Pedagogia e das relações que ela estabelece com as ciências da educação, lócus de produção e disseminação dos conhecimentos científicos da área educacional. A seguir, analisa os conhecimentos científicos produzidos na área da antropologia como os mais impactantes no âmbito educacional brasileiro das últimas décadas, especificamente no que se refere aos estudos sobre as relações étnico-raciais, as questões de gênero e as sexualidades.

A pedagogia e as ciências da educação

A pedagogia enquanto ciência tem a *educação* como seu objeto específico de investigação. Entretanto, o debate em torno da sua cientificidade é recorrente, por conta do desconforto em identificá-la como ciência nos moldes do pensamento moderno. O fator fundamental e determinante desse desconforto assenta-se no fato do seu objeto de estudo – a educação – além de ser um fenômeno multideterminado, que implica necessariamente em uma abordagem interdisciplinar, ser sobretudo um evento prático.

Em outro estudo (PINTO, 2011), a partir das contribuições de Schmied-Kowarzick (1988), Pimenta (2011), Libâneo (2011) e Franco (2003), buscou-se ampliar o entendimento da pedagogia como ciência, propondo sua identificação como campo de conhecimento, justamente para contemplar estas suas duas características peculiares: objeto de estudo multideterminado e de caráter prático.

Partimos do princípio que a pedagogia, enquanto teoria da educação, tem uma importância incontestável na orientação da prática educativa. Considera-se também que sua constituição teórica apresenta-se marcada



por elevados níveis de complexidade e precariedade, quando compreendida como ciência *da* prática e *para a* prática. Assim o que se propõe é identificá-la como *campo de conhecimento sobre e na* educação. *Campo de conhecimento* porque a prática pedagógica não se expressa somente por teorias científicas, na medida em que envolve outras formas e outros tipos de conhecimentos. A pedagogia, além de constituir-se por uma abordagem transdisciplinar do real educativo, ao articular as teorias das diferentes ciências que lhe dão sustentação direta ou indireta (psicologia, sociologia, história, biologia, antropologia, neurologia etc), constitui-se ao mesmo tempo, por uma abordagem “pluricognoscível” ao ser expressão das diferentes formas e de diferentes tipos de conhecimento: do científico, do senso comum, da estética, da ética e da política, da empiria, da etnociência. *Sobre a educação* por teorizar e sistematizar as práticas educativas produzidas historicamente na articulação de diferentes saberes que orientam essas práticas, assim como aqueles produzidos tacitamente no movimento dessas mesmas práticas. *Na educação* ao materializar-se nas práticas educativas que são fundantes para a articulação de todos os conhecimentos produzidos nas ações dos educadores, no âmago da atividade prática. Assim, a pedagogia como campo de conhecimento prático, conjuga e é constituída por essas diferentes formas e tipos de conhecimentos sob a mediação filosófica da ética e da política. É a partir dos princípios éticos e políticos que ocorre a seleção e a articulação dos saberes científicos, dos saberes da experiência, dos saberes do senso comum pedagógico, sob o primado da reflexão filosófica.

Esta ampliação do conceito de pedagogia dialoga também com a própria mudança em relação ao entendimento de como se constitui os saberes da docência. Considerando que a pedagogia desenvolveu-se historicamente a partir do ensino - enquanto expressão mais bem acabada das práticas educacionais - este se constitui o cerne daquela. Assim, a ampliação do entendimento do exercício da docência como vem ocorrendo, em especial a partir do final do século XX, implica em revisitar o próprio conceito de pedagogia. Nestas três últimas décadas os estudos em torno da prática docente têm enfatizado e valorizado cada vez mais os saberes experienciais produzidos pelos professores em diferentes contextos educacionais. Em acordo com Pimenta (1999), nas práticas docentes esses saberes são mobilizados simultaneamente, e de um modo imbricado, aos saberes específicos da área de conhecimento que o professor leciona, acrescidos dos saberes didáticos pedagógicos.



Por outro lado, Pinto (2015) analisa que o exercício docente não pode ser entendido somente como uma prática de ordem individual reduzida à dimensão subjetiva do educador. O autor trabalha com a ideia da *docência em contexto* para argumentar que além da subjetividade do agente educador demarca a prática docente o contexto institucional e o contexto da unidade escolar em que essa prática ocorre.

Assim, esses estudos têm rechaçado a ideia de uma docência prescritiva, e vêm apontando a necessidade de examinar criticamente a prática docente como resultado da combinação de um conjunto de saberes articulados em movimento nos contextos específicos em que ocorrem (PIMENTA, 1999; PINTO, 2015; TARDIF, 2002).

No que se refere às relações entre a pedagogia, como campo de conhecimento, e as ciências da educação há de se destacar que embora intimamente imbricadas, estas duas áreas de conhecimento mantêm ao mesmo tempo distanciamento em suas abordagens do fenômeno educativo. Se à pedagogia cabe a responsabilidade de tratá-lo em movimento, ou seja, em sua dimensão prática, às ciências da educação fica reservada uma abordagem mais descritiva e analítica desse fenômeno. Entretanto, a pedagogia como ciência prática alimenta-se justamente das ciências da educação para imprimir cientificidade à prática profissional dos educadores.

Mialaret (2013) defende a ideia de que a constituição das ciências da educação é resultado da própria ampliação do entendimento do que é a educação. A necessidade de fazer apelo a um grande número de disciplinas científicas seria decorrência da complexidade do entendimento da própria educação enquanto fenômeno social nas sociedades contemporâneas.

Neste sentido, a pedagogia teria sido suficiente para estudar a educação quando esta era pouco *cientificizada*, mas à medida que vai sendo estudada sob diferentes aportes teóricos, extrapola a pedagogia e caminha em direção às ciências da educação.

Entretanto, entender que o fato do fenômeno educativo ser interpretado cada vez de forma mais abrangente, pelo avanço científico em diferentes áreas (psicologia, sociologia, história etc.), não inviabiliza a pedagogia como ciência da educação. Pelo contrário, apenas reforça a necessidade dela firmar-se como a ciência da educação para garantir a unidade **da** compreensão do fenômeno educativo e **na** intervenção da prática educativa.

Cada uma das ciências (da educação) parte do seu objeto de investigação específico, chega ao fenômeno educacional, interpreta-o e retorna ao seu



objeto de origem. A pedagogia ao tomar a educação como seu objeto específico de estudo, de modo diferente, parte do fenômeno educativo, busca nas diversas ciências os elementos teóricos que possibilitem o alargamento de sua compreensão e retorna ao próprio fenômeno educativo.

Por outro lado, não é suficiente admitir o surgimento das ciências da educação como decorrência da ampliação de diferentes enfoques nos estudos sobre o fenômeno educativo. Mais do que isto, a expansão destas ciências pode ser também identificada no próprio processo de desenvolvimento das ciências humanas que ao adquirirem autonomia e estatuto de cientificidade ao longo do século XIX, encontraram na educação, um solo fértil para a experimentação de suas teorias. Ou seja, o próprio crescimento da Psicologia como ciência autônoma, por exemplo, favorecerá o seu seccionamento em psicologia da educação.

Segundo Franco (2003) diversas experiências educacionais inovadoras foram alimentadas a partir do início do século passado, com conhecimentos produzidos em outras ciências “[...] mesclando os saberes pedagógicos com os descobertos [...] especialmente da psicologia, da sociologia, da psicanálise” (p. 37).

Entretanto, ao seguirem a lógica científica do positivismo cada uma das ciências da educação vai se atomizando em relação ao estudo das questões educacionais, ao invés de se organizarem em conjunto para a investigação do fenômeno educativo, de modo que cada uma fosse buscar no campo de origem sua contribuição. Ao contrário, cada uma delas partiu de seu objeto de investigação original e se aproximou das questões educacionais de diferentes formas, com diferentes enfoques metodológicos, em diversos espaços e tempos históricos, e, principalmente com múltiplas intenções em abordá-las. Neste aspecto, Dias de Carvalho argumenta que:

[...] os precursores das ciências da educação, ao limitarem-se a fazer delas segregações das ciências humanas consagradas, sem propriamente delinear uma nova área de cientificidade no que concerne a objetos e métodos [...] acabaram por desencadear a erupção de múltiplos desajustamentos entre perspectivas de abordagem (1996, p. 83).

Quanto à pedagogia, por sua reconhecida vinculação com a prática, precisou lutar por um espaço entre as disciplinas científicas da universidade em alguns países (KOWARZIK, 1988), e outros lugares “[...] desaparece em proveito de um modelo dedutivo que deseja reduzir o fazer ao dizer, o saber-fazer ao saber científico” (HOUSSAYE, 2004, p. 18).



Pimenta (2011, p. 40-62), num ensaio em que questiona “Ciências da Educação ou Ciência da Educação?”, revisa vários pesquisadores portugueses que tratam da problemática. Ela destaca a contribuição de Dias de Carvalho que ressalta o caráter descritivo-explicativo peculiar das ciências da educação enquanto extensão das ciências humanas e sociais. A este respeito Pimenta argumenta que “[...] o real educativo não é suficientemente apreendido pela descrição-explicação mesmo que se adicione o caráter interpretativo [...] ainda assim não se está dando conta de um campo /método específico que capte a dimensão prática da educação” (PIMENTA, 2011, p. 48-49).

Assim, a pedagogia difere das ciências da educação porque é uma ciência que orienta e é produzida na prática do educador. O real educativo não é suficientemente captado pela descrição-explicação e nem mesmo pelo caráter interpretativo que não dão conta do campo/método específico vinculado à prática educativa (PIMENTA, 2011, p. 48). Ou seja, a prática do educador consubstancia-se na sua ação, no seu *fazer*, e neste sentido cabem as perguntas: “Como o educador age?”, “Como o educador faz?” Considerando como ponto pacífico o princípio que a Pedagogia não se reduz ao fazer educativo é necessário, entretanto, destacar que, do mesmo modo, ela não se restringe à descrição, explicação e interpretação do real educativo, pois isto, como já vimos, é a imprescindível contribuição das ciências da educação. Assim, podemos identificar a especificidade da Pedagogia, como ciência da educação, no movimento contínuo entre a intenção clara do “para que fazer” e do “como fazer”.

A Contribuição das Ciências da Educação no Brasil

Identificamos por “ciências da educação” o conjunto dos conhecimentos produzidos pela psicologia, pela sociologia, pela história e pela filosofia – consideradas as quatro áreas já clássicas no tratamento das questões educacionais – acrescidas da contribuição de outras ciências que embora não tenham conquistado um espaço acadêmico e/ou estudos sistemáticos sobre a educação, como as citadas anteriormente, mesmo assim permitem à pedagogia o alargamento na compreensão dos fenômenos educativos. É o caso da economia e da biologia, dentre outras que, em diferentes épocas, já gozaram de maior prestígio; e nos últimos tempos, em especial, a neurologia, a genética e a antropologia.



No Brasil, as ciências da educação vêm cumprindo nos últimos tempos, um papel decisivo nos estudos da área educacional. Estes estudos desenvolvidos progressivamente nas últimas décadas decorrem do incremento dos programas da pós-graduação em educação. Ou seja, o aumento substantivo das pesquisas sobre a educação escolar brasileira justifica-se na expansão dos cursos de Mestrado e Doutorado da área (GATTI, 2002, p. 16). Nestes cursos há uma grande diversificação das linhas de pesquisas oferecidas nas diferentes universidades, e, de modo variado, as ciências (clássicas) da educação têm sido contempladas com linhas de pesquisa específicas em sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação e psicologia da educação em diferentes programas de pós-graduação. Deste modo, a produção do conhecimento em psicologia, filosofia, história e sociologia da *educação brasileira* tem sido valiosa, pois o que tínhamos, até bem pouco tempo, era predominantemente uma teoria educacional importada da Europa e dos Estados Unidos da América.

Testemunha a consolidação da produção teórica das diferentes ciências da educação no Brasil, a constituição de grupos de trabalho em Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Segundo Gatti:

[...] esta associação teve, a partir do final da década de 70, papel marcado na integração e intercâmbio de pesquisadores e na disseminação de pesquisa educacional e questões a ela ligadas. Contando com mais de 20 grupos de trabalho, que se concentram em temas específicos dos estudos das questões educacionais [...] (2002, p. 20).

Esta expansão da pesquisa educacional em nosso país nas quatro últimas décadas além de contribuir com a produção de conhecimento científico sobre a educação brasileira também tem contribuído com a expansão dos aportes teóricos de outras ciências que ainda não têm espaço formal nos cursos de licenciaturas. É o caso, em especial, da antropologia. Os estudos desenvolvidos no país nesta área têm contribuído diretamente com as pesquisas sobre as relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidades no campo da educação. Atesta o avanço dessas pesquisas entre nós o fato de nos últimos quinze anos dois novos grupos de trabalho (GT) terem sido instituídos no interior da ANPED sobre estas temáticas:



o GT 21 - Educação e relações étnico-raciais e o GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação.

No que se refere ao GT 21, cabe destacar que suas pesquisas têm contribuído com a luta política dos movimentos negros que há décadas reivindicavam que o tema étnico-racial fosse incorporado no currículo escolar, uma vez que num país de população majoritariamente afrodescendente era imperioso o enfrentamento do racismo brasileiro, que camuflado historicamente pelo mito da democracia racial, sempre se manifestou institucionalmente no interior das escolas brasileiras. Por outro lado, como informa o histórico da constituição desse GT no interior da ANPED (ANPED, 2016a), ele também incorporou os estudos sobre educação indígena, que assim como aqueles relacionados à população afrodescendente estavam dispersos em outros GTs. Cabe destacar que as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nesta confluência das relações étnico-raciais e educação, têm sido possíveis pelo acúmulo dos estudos no trato das questões relacionadas às condições das populações negras e indígenas em nosso país, produzidos pelos pesquisadores brasileiros na área da antropologia.

Em relação ao GT 23 – Gênero, sexualidade e educação – sua constituição também atendeu ao incremento de estudos relacionados às questões de gênero e sexualidade, além do marco legal previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, promulgados pelo Ministério da Educação em 1996, no que se refere à orientação sexual ser tratada nas escolas como tema transversal. A citação que segue, reproduzida do histórico da constituição do GT no site da ANPED, evidencia o avanço dos estudos nesta área no país:

Acreditamos não ser mais necessário enfatizar a importância que as dimensões de gênero e sexualidade adquiriram na teorização social, cultural e política contemporânea. De fato, desde o final dos anos 70 do séc. XX, uma ampla, complexa e profícua produção acadêmica vem ressaltando a impossibilidade de se ignorarem relações de gênero e sexualidade quando se busca analisar e compreender questões sociais e educacionais. Estudiosas/os e pesquisadoras/es de várias nacionalidades e filiações teóricas e disciplinares participaram e continuam participando da construção desses campos, numa perspectiva que focaliza tanto relações de gênero e sexualidade quanto suas importantes articulações com dimensões como raça/



etnia, classe, geração, nacionalidade, religião, dentre outras (MEYER, D.; RIBEIRO, C.; RIBEIRO, P., 2004 apud ANPED, 2016b).

Do mesmo modo, observarmos que estes estudos relacionados às questões de gênero e sexualidades também têm sido produzidos no Brasil na área da *antropologia*. Podemos então constatar que no Brasil, nestas duas últimas décadas, a antropologia tem sido a principal protagonista dentre as ciências da educação. Em algumas instituições de ensino superior, que oferecem o curso de Pedagogia, já podemos inclusive identificar o surgimento de disciplinas específicas em suas matrizes curriculares que tratam da Antropologia e Educação. Deste modo, o que podemos observar é que estes estudos no campo da antropologia voltados para a educação têm ampliado o aporte científico das práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas, ainda que de modo incipiente, no que se refere ao tratamento das questões das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidades. Estas novas referências científicas passam a integrar os saberes da docência em constante intercâmbio com os saberes já constituídos. Ou seja, os conhecimentos historicamente construídos nas práticas docentes vão agora incorporando estes novos conhecimentos antropológicos como saberes constituintes, alterando e ampliando aqueles já constituídos.

Reconhecer o movimento histórico no campo da produção científica em nosso país, em educação, é fundamental para que possam ser legitimadas as políticas públicas da área, assim como as mudanças que, felizmente, vêm lentamente ocorrendo, de modo incipiente, nas práticas educativas que ocorrem em nossas escolas, no que se refere ao tratamento das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidades. Já não é mais admissível que no final da segunda década do século XXI o cotidiano das práticas pedagógicas nas escolas brasileiras continue *naturalizando* aquilo que foi construído socialmente, como por exemplo: dar mais atenção à criança branca do que à negra, afirmar que isto é coisa de menino e aquilo é coisa de menina, discriminar comportamentos de crianças e jovens que possam ser associados à ideia de homossexualidade etc.

Considerações finais

O presente artigo, ao tratar da contribuição dos conhecimentos historicamente construídos pelas práticas pedagógicas dos educadores que atuam nas escolas da educação básica, buscou destacar que essas práticas devem ser compreendidas como uma complexa mobilização



de um conjunto de saberes, de diferentes procedências, mas sobretudo, referenciados em saberes científicos produzidos no campo das ciências da educação. É no intercâmbio dos novos conhecimentos científicos com aqueles produzidos e acumulados pelas experiências profissionais, decorrentes de uma prática reflexiva, que novos saberes são construídos. Ou seja, os novos conhecimentos científicos são *pedagogizados* à medida que entram em contato com a atividade prática do educador.

A escolha de examinar a penetração dos conhecimentos científicos produzidos pela antropologia sobre as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidades em educação, justifica-se pelo impacto que esta nova ciência (da educação) tem produzido no meio acadêmico, e que felizmente já vem reverberando nas escolas da educação básica. Entretanto, outros estudos que analisam a incorporação do estudo dessas relações no currículo escolar devem ser articulados à perspectiva deste artigo, que foi mais voltado para a prática pedagógica.

Referências

ANPED. **Histórico GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais**. Disponível em <[HTTP://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais](http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais)>. Acesso em 15 jul. 2016a.

ANPED. **Histórico GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em <[HTTP://WWW.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-genero-sexualidade-e-educacao](http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-genero-sexualidade-e-educacao)>. Acesso em: 15 jul. 2016b.

DIAS DE CARVALHO, Adalberto. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

FRANCO, Maria A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In _____; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, José C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



MIALARET, Gaston. **Ciências da Educação**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PIMENTA, Selma. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: _____. (Org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Umberto. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A didática e a docência em contexto. In: MARIN, Alda J.; PIMENTA, Selma G. (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2015.

SCHMIED-KOWARZIK. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1988.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



Os professores do ensino fundamental e o conhecimento escolar¹

Cláudia Valentina Assumpção Galian

Introdução

Neste texto, que pretende contribuir para o debate sobre a formação de professores em sua relação com o currículo escolar, assume-se uma posição contrária a um currículo por resultados, instrumental e imediatista, ressaltando-se a necessidade de garantir acesso ao conhecimento escolar, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais desfavorecidos. O posicionamento escolhido, portanto, defende que a escola não se afaste de sua tarefa específica, disponibilizando conhecimentos que não se acessa na vida cotidiana e que podem oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, fornecendo novos parâmetros de compreensão de mundo. Entende-se aqui que, para o desenvolvimento dessa compreensão de mundo, é importante dispor de conhecimentos e formas de pensamento que permitam problematizar a prática social com base nos conhecimentos especializados, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais.

Nesse sentido, também, Michael Young afirma a importância das disciplinas como fontes para o conhecimento especializado que deverá compor o currículo, por representarem, numa forma adequada à transmissão escolar, o mais próximo que se chegou até agora na tentativa de explicar o mundo natural e social. O autor destaca, assim, o caráter de incompletude deste conhecimento, sempre sujeito a revisões. Isto é inclusive, identificado por ele como o diferencial de sua perspectiva em relação a uma visão tradicional, conservadora, de currículo:

Em contraste com a visão tradicional, as disciplinas não são vistas como parte de algum cânone fixo

1 Texto baseado nos resultados de uma pesquisa que contou com o apoio da FAPESP (Auxílio Regular-Processo nº 2013/16270-7).



definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis. [...] Ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, eles [os estudantes] estão ingressando naquelas ‘comunidades de especialistas’, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar (YOUNG, 2011, p. 617, grifos do autor).

Trata-se, para esse autor, de se buscar uma distribuição mais justa do conhecimento, cujo acesso deveria ser possibilitado a todos:

[...] a escolarização representa (ou pode representar, dependendo do currículo) os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos e meninas (YOUNG, 2011, p. 619-620).

Gimeno Sacristán (1999) também se refere a essa forma de justiça, destacando a inadequação de se diferenciar totalmente o conjunto de conteúdos para grupos específicos:

Para que o currículo sirva ao ideal de justiça, não se pode partir da ideia de diferenciar os conteúdos da educação. Os interesses dos mais desfavorecidos exigem aquilo que Connell (1997) denomina ‘justiça curricular’, e para consegui-la é preciso evitar a diferenciação de uma parte substantiva dos conteúdos que deve ser generalizável. Devido às diferenças sociais existentes (provocadas por classe social, por gênero, por raça, por nacionalidade, etc.), o relativismo curricular implicaria transformar em ‘guetos’ os tipos de conteúdos para diferentes grupos sociais, já que é muito difícil que a diferenciação não seja acompanhada pela hierarquização de diferenças que conduzem à desigualdade (p. 186, grifos do autor).

O mesmo autor, ao discutir o que compõe os conteúdos do currículo, ressalta que, diante da multiplicidade de expectativas que recaem sobre a escola, foi-se desenvolvendo um conceito mais amplo de conteúdos, a fim de responder a tais expectativas. Assim, mais do que se referir a uma seleção de conhecimentos especializados, este termo adquiriu maior complexidade, referindo-se ao conjunto de experiências vividas na escola, ao menos no discurso sobre a escola, ainda que na prática a definição de



uma lista de conhecimentos continue em grande medida orientando o trabalho dos professores, como atesta Gimeno Sacristán (1998):

[...] a concepção tradicional de conteúdos se mantém com força no sistema educativo, pois, [...] ajuda a dispor de significados mais aproximados, a regular melhor a prática, a organizar o trabalho ao longo da escolaridade, a especializar o professorado, a seleccioná-lo, a constatar algum rendimento mais concreto que dê uma ideia clara se se progride ou não (p. 154).

Assim, se por um lado tomar o currículo como uma organização de listagens de conteúdos fornece parâmetros para o trabalho da escola e do professor, também reduz o escopo do próprio currículo. Ademais, a luta por ampliar o conceito de conteúdo do currículo também levou, em alguns momentos, a uma recusa do seu componente acadêmico, gerando um movimento que afasta a escola de seu papel cultural:

A incidência real das pretensões de alcançar uma educação menos academicista tem sido mais decisiva na evolução dos métodos pedagógicos do que nos conteúdos do ensino. Sua influência chegou às vezes a se refletir em movimentos pendulares que subestimaram a assimilação cultural nas aulas em prol do cultivo da personalidade do aluno/a e dos processos de aprendizagem; como se estas finalidades estivessem à margem ou acima da cultura e aperfeiçoassem o intelecto humano e a personalidade em geral do aluno/a no vazio cultural. Obviamente, sem cultura não há funcionamento intelectual possível, nem desenvolvimento da personalidade, pois tais movimentos pendulares também acabam caindo no vazio (SACRISTÁN, 1998, p. 154).

Como reação a esse movimento, afirma-se aqui a função cultural da escola; contudo, ainda que seja a forma de conhecimento valorizada para transmissão escolar, o conhecimento escolar não é considerado como de maior valor cultural do que outras formas de conhecimento, tal como o que se mobiliza na vida cotidiana. O que torna um determinado conhecimento importante para entrar na composição do currículo é a sua possibilidade de fazer cumprir o papel da escola, destacado anteriormente, ou seja, trata-se de uma diferença de propósito. E mais do que isso, é a possibilidade que ele representa de que a própria experiência do dia a dia



seja compreendida a partir de novas categorias, ligadas aos conhecimentos especializados. Assim, se trata, sem dúvida, também, de uma diferença de estrutura do conhecimento.

Para Young (2011), a fim de compreender no que consiste esse conhecimento - que denomina de *conhecimento poderoso* - é essencial que se façam as seguintes distinções: entre o conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos; entre o conhecimento especializado e o não especializado; entre o conhecimento especializado poderoso e o conhecimento especializado menos poderoso para os propósitos assumidos para o currículo e a escola.

Em relação à primeira distinção, a questão é nitidamente ligada ao reconhecimento da uma distribuição desigual de poder, que faz com que alguns grupos definam o que deve ser ensinado ou não nas escolas, de acordo com seus interesses, aspecto muito ressaltado na década de 1970 pelos autores ligados à teoria crítica de currículo. Como consequência direta dessa *perda da inocência* em relação à compreensão dos aspectos políticos envolvidos na seleção cultural para a composição do currículo (SILVA, 1999), desenvolveu-se amplamente um temor - e mesmo a recusa - em relação a qualquer tentativa de definir o que as escolas deveriam ensinar, uma vez que se aceitava que tais escolhas sempre seriam marcadas pelos interesses de determinados grupos detentores de poder, enquanto outras vozes estariam sendo silenciadas.

Gimeno Sacristán (1999, p. 154) identifica essa questão como um dos aspectos que representam o legado da modernidade para os sistemas educativos, ligado à definição do que deve compor a seleção cultural. Este aspecto remete à configuração de poder de uma sociedade, questionando quem faz essa seleção, o contexto – nacional e internacional – que marca a sua produção e quais os interesses envolvidos nesse processo. Assumindo a reprodução cultural que está envolvida no trabalho da escola e, especificamente, no currículo, o autor resalta a necessidade de constante reflexão sobre as escolhas realizadas:

Na medida em que for um processo consciente [o de reprodução cultural que se dá na educação], pode ser aberto, analisado, governado e redirecionado, se os objetos culturais substantivados não forem considerados absolutos. Partindo desta condição de consciência reflexiva, a crítica tem o papel de poder julgar a validade e a representatividade do legado reproduzido, assim



como as formas, as instituições e os meios para propagá-lo (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 155).

De qualquer maneira, reconhecer que o processo de seleção cultural se dá em condições desiguais de poder para estabelecer o que compõe o currículo não pode resultar no esvaziamento da discussão acerca de qual é o conhecimento relevante para a formação dos cidadãos, ou, sobre qual é o projeto formativo que se assume:

[...] educar requer um projeto com uma direção que não se nutre exclusivamente daquilo que existe e é oferecido ao seu redor, mas que necessita de algum motivo para mover-se, que não pode ser elaborado apenas a partir da tolerância e do respeito àquilo que existe. Considerando que tudo o que existe pode não ser respeitável, teremos até que contemplar a não tolerância de determinadas realidades existentes (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 181).

A segunda distinção proposta por Young (2011), entre conhecimento especializado e não especializado, remete à sociologia de Durkheim e sua diferenciação entre *sagrado* e *profano*, ideia retomada e desenvolvida posteriormente por Bernstein, na separação entre discurso vertical e horizontal. Este autor afirma, em relação ao discurso horizontal, que:

Estamos todos conscientes e usamos uma modalidade de conhecimento, geralmente tipificada como do dia-a-dia, ou 'de senso comum'. Comum, porque todos, potencialmente ou efetivamente, têm acesso a ela, comum, porque ela se aplica a todos, e comum, porque ela tem uma história comum, no sentido de se originar de problemas comuns da vida e da morte. [...] A realização deste discurso varia de acordo com a forma pela qual a cultura segmenta e especializa atividades e práticas (BERNSTEIN, 1999, p. 159, grifo do autor. Tradução nossa).²

2 “We are all aware of and use a form of knowledge, usually typified as everyday or “common-sense” knowledge. Common because all, potentially or actually, have access to it, common because it applies to all, and common because it has a common history in the sense of arising out of common problems of living and dying. [...] The realization of this discourse varies with the way the culture segments and specializes activities and practices” (BERNSTEIN, 1999, p. 159).



Já o discurso vertical, associado ao conhecimento especializado,

[...] assume a forma de uma estrutura com princípios coerentes, explícitos e hierarquicamente organizados, como nas ciências, ou ela assume a forma de uma série de linguagens especializadas com modos especializados de questionamento e critérios especializados para a produção e circulação de textos, como nas ciências sociais e humanas (BERNSTEIN, 1999, p. 159. Tradução nossa).³

Por fim, a distinção entre conhecimentos especializados mais ou menos relevantes para a formação básica dos estudantes, é a que mais diretamente se relaciona com este projeto de pesquisa. O que não pode ser negligenciado no currículo do Ensino Fundamental? Tomar-se como premissa que se trata do conhecimento especializado, recontextualizado nas disciplinas escolares, não significa que esta seja uma discussão já suficientemente realizada. O que se aponta como conhecimento relevante nas orientações oficiais acerca do currículo do Ensino Fundamental e como se justifica essa escolha? Como docentes e pesquisadores ligados às disciplinas acadêmicas veem as disciplinas escolares? Que conhecimentos consideram que permitiriam uma formação básica na sua área de estudo específica? O que pensam os professores do Ensino Fundamental acerca dessa seleção?

A contribuição que se pretende trazer com este texto, provém de uma pesquisa que teve como objetivo identificar o que se vem assumindo em documentos curriculares como o conhecimento ao qual se deve garantir acesso no Ensino Fundamental, bem como as perspectivas de alguns dos agentes envolvidos no processo de recontextualização que resulta no conhecimento escolar. Neste artigo discute-se apenas a visão dos professores da escola básica. Como hipótese, admitiu-se que se revelaria a dificuldade para enfatizar a discussão sobre o conteúdo do currículo. Isto porque há muito os debates no campo tendem a enfatizar as questões da forma, o que frequentemente se expressa no esvaziamento do debate sobre o que se deve ensinar em detrimento dos métodos considerados

3 “takes the form of a coherent, explicit, and systematically principled structure, hierarchically organized, as in the sciences, or it takes the form of a series of specialized languages with specialized modes of interrogation and specialized criteria for the production and circulation of texts, as in the social sciences and humanities”.



apropriados para o ensino e a aprendizagem - especialmente no que se afirma que se deve fazer e nem tanto na transformação efetiva das práticas.

Um conceito central para o desenvolvimento das escolhas da referida pesquisa - além do conceito de conhecimento poderoso - foi o de recontextualização, desenvolvido por Basil Bernstein (2000). Ele trata das transformações sofridas pelos discursos quando são deslocados de um contexto a outro(s); vale ressaltar que é este o processo que se está sublinhando, tomando o conhecimento em seu campo de produção e os resultados do processo que o leva a compor o conhecimento escolar. Neste texto serão discutidas as possíveis tendências do processo de recontextualização que resulta no discurso pedagógico nas aulas de professores de Ensino Fundamental I e II.

O discurso pedagógico, para Bernstein (2000), é um princípio para embutir um discurso em outro:

[...] um discurso de habilidades de diversos tipos e suas relações entre si e um discurso de ordem social. O discurso pedagógico embute regras que criam habilidades de um tipo ou outro, e regras que criam suas inter-relações, e regras que criam ordem social⁴ (p. 31-32. Tradução nossa).

O primeiro discurso é denominado de discurso instrucional e o segundo, de discurso regulador. O autor também indica que o discurso regulador é o dominante na construção do discurso pedagógico. Em outras palavras, explica que isso: “[...] leva à inserção de um discurso em outro, para criar um novo texto, para criar *um* discurso”⁵ (BERNSTEIN, 2000, p. 32, grifo do autor. Tradução nossa).

Embutir um discurso que provém das disciplinas acadêmicas (o discurso instrucional) em um discurso regulador, cria um novo discurso, o discurso pedagógico. Para a discussão aqui empreendida, isso é importante pois favorece a compreensão do processo de criação desse novo discurso que tem origem em duas bases diferentes, mantendo-se a atenção nas transformações do conhecimento.

4 “A discourse of skills of various kinds and their relations to each other, and a discourse of social order. Pedagogic discourse embeds rules which create skills of one kind or another and rules creating their relationships to each other, and the rules which create social order” (BERNSTEIN, 2000, p. 31-32).

5 “Leads to the embedding of one discourse in another, to create one text, to create one discourse” (BERNSTEIN, 2000, p. 32).



É interessante que discurso pedagógico constitui um princípio moral mais do que um discurso:

É um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e trazidos para uma relação especial entre si, com o propósito da sua transmissão e aquisição. O discurso pedagógico é um princípio para a circulação e o reordenamento de discursos. Nesse sentido, não é bem um discurso mas um princípio. [...] ele é visto apenas como um princípio para deslocar um discurso, para realocá-lo, para refocalizá-lo, de acordo com seu próprio princípio.⁶ (BERNSTEIN, 2000, p. 32. Tradução nossa).

Este é um ponto relevante: como se pode caracterizar as relações mantidas com o conhecimento especializado depois das operações de deslocamento, relocação e refocalização do conhecimento a ser transmitido nas escolas? Em que medida o princípio de recontextualização que guia a transformação do conhecimento - o discurso pedagógico - desenvolvido nas escolas está relacionado com o conhecimento ou focaliza outras questões, tais como o desenvolvimento de habilidades genéricas, por exemplo?

Escolhas de pesquisa

Foram entrevistados dez professores de duas escolas pública do estado de São Paulo,⁷ uma vez que um aspecto central para a análise proposta na pesquisa dizia respeito às perspectivas dos agentes recontextualizadores na seleção do conhecimento que deverá compor o currículo - no caso deste texto, os professores do Ensino Fundamental que lecionam cinco disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências Naturais e Arte. Esses sujeitos estavam vinculados a duas escolas da rede estadual de São Paulo que apresentavam um bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice, que pretende refletir a qualidade do trabalho

6 “It is the principle by which other discourses are appropriated and brought into a special relationship with each other, for the purpose of their selective transmission and acquisition. Pedagogic discourse is a principle for the circulation and reordering of discourses. In this sense it is not so much a discourse as a principle. [...] it is seen only as a principle for delocating a discourse, for relocating it, for refocusing it, according to its own principle” (BERNSTEIN, 2000, p. 32).

7 Embora os grupos de entrevistados sejam compostos por homens e mulheres, ao longo do texto adotou-se o uso dos termos no gênero masculino.



desenvolvido pela escola, é calculado com base nos resultados atingidos pelos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e nas taxas de evasão e reprovação da escola. Portanto, esta opção se justifica pela busca por entrevistar professores que contassem com condições relativamente estáveis para o desenvolvimento de seu trabalho, o que potencialmente favoreceria uma aproximação de qualidade ao conhecimento.

A fim de ressaltar a dimensão do processo de recontextualização conduzida pelos professores, as entrevistas incorporaram a busca por identificar em que medida esses agentes conseguem compreender a relevância da distinção entre diferentes formas de conhecimento, as distintas formas pelas quais os conhecimentos escolares estão relacionados ao contexto mais imediato e as fronteiras entre tais formas - pensando nas três distinções desenvolvidas por Young (2011) e apresentadas anteriormente. Isto traz elementos para inferir se esses sujeitos estão encontrando no currículo prescrito e nos outros materiais que chegam até eles as condições cruciais para que possam contribuir com o objetivo de fomentar o acesso ao conhecimento poderoso nas salas de aula.

É claro que não se ignora os diversos elementos que devem ser levados em conta no trabalho de ensino - as condições estruturais das escolas, a qualidade das orientações que chegam a essas instituições e aos professores, a disponibilidade ou não de recursos didáticos necessários, a qualidade da formação inicial e continuada dos professores, as condições sociais mais amplas, as especificidades dos estudantes, etc. Mas, a pesquisa focalizou se, e em que medida, os professores reconhecem a definição do que deve ser ensinado no currículo. Neste sentido, as entrevistas com os professores da escola básica buscaram levantar elementos para reconhecer se esses sujeitos expressam ter clareza das especificidades dos conhecimentos mobilizados nas disciplinas escolares, de modo que possamos analisar o que isso pode significar na sua atuação como agentes de recontextualização no delineamento do conhecimento escolar.

Resultados

Foram criadas quatro categorias para agrupar as declarações dos professores, que foram divididos em dois grupos: Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II:

- **Categoria 1:** Conceitos e procedimentos centrais que caracterizam as disciplinas;



- **Categoria 2:** Conhecimentos da experiência imediata dos alunos e conhecimento escolar: a distinção no processo de ensino;
- **Categoria 3:** Diferenças entre as formas de aproximação dos fenômenos, desenvolvidas nas distintas disciplinas escolares;
- **Categoria 4:** Clareza das prescrições que definem o que é o conhecimento essencial a ser ensinado nas disciplinas.
- Os dados foram então analisados à luz do referencial teórico escolhido e brevemente apresentado neste texto.

O que apontam os professores do Ensino Fundamental I

No que se refere à Categoria 1 - Conceitos e procedimentos centrais que caracterizam as disciplinas -, os professores do Ensino Fundamental I identificaram alguns temas, conceitos ou conteúdos cujo ensino consideram essencial para o nível de escolarização no qual atuam.

É interessante destacar que, com exceção da professora de Arte, os demais professores foram bastante breves e superficiais na definição do que entendem como conceitos e procedimentos que definem a disciplina sobre a qual estavam tratando na entrevista. De maneira geral, o próprio entendimento que revelam possuir sobre os termos “conceito” e “procedimento” mostra-se bastante amplo e indefinido, englobando temas (ortografia e gramática, números, corpo humano, gêneros textuais), conteúdos (relevo), habilidades (interpretação, concentração, coordenação), competência (competência leitora), e mesmo recursos materiais envolvidos na aprendizagem (papéis, lápis).

Também chama a atenção, em relação à disciplina Ciências Naturais, uma visão poética e uma certa expectativa de que esse tipo de conhecimento represente a *verdade*, explique as causas dos fenômenos, numa perspectiva que parece atrelada a uma imagem da atividade científica como mágica, precisa, indiscutível.

Quando tratam da importância que conferem à diferenciação entre o tipo de conhecimento que os alunos desenvolvem em sua experiência imediata, cotidiana, e aquele que devem acessar na escola - Categoria 2 -, os professores fazem apontamentos que enfatizam o papel das famílias no encaminhamento de aprendizagens externas à escola, aprendizagens que concorram para a facilitação do contato com o conhecimento específico das disciplinas. Nesse sentido, afirmam que quando as crianças são *iniciadas* pela



família, naquilo que se relaciona às disciplinas e que encontra sentido no cotidiano, o cumprimento do seu papel, de dar continuidade e aprofundar o aprendizado, fica mais fácil. Da mesma forma, no caso das crianças cujas famílias *falham* nesses primeiros contatos, o trabalho da escola - e a sua prática docente - vê-se dificultado. É interessante que a relação identificada entre os dois tipos de conhecimento - escolar e do contexto mais imediato - se restringe à perspectiva da continuidade apenas, nunca de ruptura com o que os alunos trazem como conhecimento prévio do mundo. Não há elementos nas declarações que permitam acreditar que esses professores reconhecem diferenças na estrutura dos dois tipos de conhecimento destacados para a reflexão - da experiência imediata e escolar.

Ao responderem sobre as especificidades dos conhecimentos das disciplinas escolares e da necessidade de marcar essas diferenças no trabalho que desenvolvem - Categoria 3 -, os professores parecem valorizar a busca pelas interfaces entre as disciplinas. Mostram uma preocupação em afirmar que a forma de abordagem do conhecimento - integrada, interdisciplinar - é mais importante do que as especificidades de cada uma das disciplinas escolares. Ainda que identifiquem diferenças entre elas, a ênfase nas declarações é no sentido de sublinhar que a metodologia adotada deve enfraquecer essas especificidades, porque, nas palavras de um desses professores: *tudo tem que ser diferente, mas igual, ao mesmo tempo*. Alguns apontamentos permitem supor até que os professores não reconhecem demandas intelectuais e de recursos de pensamento envolvidos na aprendizagem das diferentes disciplinas escolares - como se aprender Língua Portuguesa, Matemática ou Arte exigisse o desenvolvimento dos mesmos recursos por parte dos alunos.

Na última categoria, que se refere à clareza que reconhecem nos materiais que definem o que deve ser ensinado em cada nível de escolarização - Categoria 4 - ou à indefinição -, os professores, de uma maneira geral, enfatizam a busca que fazem em materiais diversos - livros didáticos, sites da internet, propostas curriculares oficiais, etc. -, para complementar as indicações de produção central. Além disso, ressaltam que falta clareza, ou detalhamento, às prescrições curriculares, especialmente no que se refere à forma de abordagem dos conhecimentos. A ênfase nas declarações é no sentido do método de abordagem dos conhecimentos. Ainda que, em alguns momentos, os professores se refiram à uma falta de clareza dos materiais em relação ao que deve ser ensinado, a sua crítica vai mais no sentido de que essas prescrições não definem claramente uma forma de



ensinar, um caminho; faltariam indicações do tipo: *Você trabalha assim* [para ensinar o que está definido], como ressalta um dos professores. Não parece haver problemas mais sérios com relação à clareza sobre o que se deve ensinar, para a maioria deles. Falta apontar estratégias, possibilidades para o ensino. A necessidade desses apontamentos é que parece mover os professores na busca por outros materiais em fontes diversas - em especial, no livro didático.

O que apontam os professores do Ensino Fundamental II

Ao tratarem do que identificam como conceitos e procedimentos centrais nas disciplinas que lecionam - Categoria 1 -, os professores do Ensino Fundamental II trazem destaques importantes, que incluem habilidades, temas e/ou conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, o professor de Língua Portuguesa, menciona aspectos tais como o reconhecimento da especificidade do contexto e do tipo de texto a ser produzido para esse contexto; a expressão de ideias num texto escrito; a organização de textos, na forma oral e na escrita; o conhecimento de classes de palavras e de sintaxe. Para a Matemática, são apontadas as quatro operações, os conhecimentos de medidas, de frações, de regras de sinais e de equações, como pontos centrais para o Ensino Fundamental. Para as Ciências Naturais, são destacados, principalmente, temas para serem abordados na disciplina. São eles: interação homem-ambiente; corpo humano (funções vitais); alimentação saudável (nutrientes essenciais); poluição; água. Na Geografia, também há destaque para grandes temas, tais como relações históricas Homem-natureza, globalização, questões sociais. Mas também é feita menção ao conteúdo conceitual coordenadas geográficas, como ponto importante para o ensino da disciplina. No caso da Arte, a centralidade é conferida à história da arte e ao ensino de técnicas nas diferentes linguagens. Além disso, o professor ressalta a importância das habilidades envolvidas no trabalho em grupo, prática usual nas aulas da disciplina.

Quando indagados sobre a distinção entre o conhecimento da experiência imediata e o conhecimento escolar em cada disciplina - Categoria 2 -, os professores do Ensino Fundamental II, na sua maioria, reconhecem e valorizam essa distinção. E, também, afirmam o papel do professor e da escola na mediação entre esses tipos de conhecimento. Vale, entretanto, destacar algumas questões em cada disciplina. Por exemplo, para



o professor de Língua Portuguesa, a importância dos alunos reconhecerem a distinção entre esses dois tipos de conhecimento reside na necessidade de que eles possam reconhecer as características específicas de cada contexto em que circulam, sendo capazes de adequar a linguagem segundo essas características. No caso da Matemática, o professor ressalta que, ainda que o conhecimento prévio do aluno deva ser o ponto de apoio sobre o qual se estabelece a abordagem do conhecimento escolar, a distinção entre eles é essencial. Em Ciências Naturais, o professor reconhece a importância da distinção, mostrando clareza de que a disciplina favorece a aquisição da linguagem e da forma específica de abordagem dos fenômenos na perspectiva da ciência. A mesma posição é assumida pelo professor de Geografia, que salienta que o conhecimento escolar da disciplina deve permitir o estudo da realidade do aluno, ou seja, uma reflexão mais distanciada sobre ela. Já o professor de Arte inicia sua resposta negando que haja distinção entre as formas de conhecimento de que trata a questão. Sua preocupação parece residir no desejo de negar que a ideia de que escola trabalha com *verdades absolutas* - daí sua insistência em apontar que o trabalho da escola e do professor consiste em aprofundar o que os alunos já trazem, numa perspectiva que enfatiza a continuidade.

Ao serem instigados a pensar sobre as formas diferentes de aproximação dos fenômenos em cada disciplina - Categoria 3 -, os professores parecem querer afirmar tanto essa especificidade quanto a necessidade de se estabelecer constantemente relações entre essas diferentes abordagens. Assim, por exemplo, em Língua Portuguesa, há a identificação de que a disciplina está *envolvida* em todas as outras; além disso, o professor acaba deslocando a reflexão para o âmbito das diferenças entre os alunos, nas suas possibilidades em cada linguagem distinta. O professor de Matemática destaca que a disciplina lida com termos e formas de expressão distintas das demais, mas também ressalta a intersecção da Matemática com todas elas. É interessante que, ao caracterizar essas diferentes abordagens, o professor imputa à Matemática uma visão mais técnica e mesmo mais *chata*. Na resposta do professor de Ciências Naturais, a ênfase fica por conta da importância de estabelecer relações entre as disciplinas, o que também se expressa na visão do professor de Geografia - ao afirmar que *o mundo é uno*, não obedece à compartimentalização entre as disciplinas. Já o professor de Arte reconhece que a especificidade da disciplina reside na proximidade com o âmbito emocional, sensível, que favoreceria uma forma própria de expressão.



Quando questionados sobre a clareza das prescrições curriculares a respeito do que seria o conhecimento essencial em cada disciplina - Categoria 4 -, existem indicações nas declarações que permitem supor que consideram que o conteúdo está claro nesses documentos. De forma geral, o que os professores salientam é que: (1) cabe a eles fazer as adequações necessárias, diante das características e possibilidades de seus alunos, bem como das reais condições de desenvolvimento do currículo nas escolas e salas de aula - tal adequação é tomada como o cerne do papel do professor; (2) os documentos disponibilizam poucas ideias ou sugestões de práticas para o ensino desses conteúdos - e, mesmo quando o fazem, podem ser indicações descoladas da realidade das escolas públicas brasileiras, como enfatiza o professor de Arte; (3) na busca pelas adequações necessárias, outros materiais vão sendo utilizados, para além das propostas curriculares do estado, tais como os livros didáticos e as propostas de escolas particulares. Dois outros pontos merecem atenção nas declarações dos professores sobre os documentos curriculares: a falta de clareza sobre qual é o plano formativo que se tem para escolarização de crianças e jovens - como ressalta o professor de Geografia - e o excesso de conteúdos indicados para o tratamento na escola, o que resulta em superficialidade na sua abordagem, na visão do professor de Arte.

Considerações finais

Os professores trazem em suas declarações, tanto as marcas da sua formação inicial e continuada, quanto das características do ambiente onde desenvolvem suas práticas. Assim, no caso daqueles que trabalham no Ensino Fundamental I, reconhece-se bastante dificuldade em definir o que entendem como conceitos e procedimentos que caracterizam as disciplinas. Também fica claro que esses sujeitos enfatizam que se deve manter uma relação de continuidade, nunca de ruptura, com o que os alunos trazem como conhecimento prévio do mundo. Também não se identificou nas suas declarações aspectos que permitissem supor que esses professores reconhecem diferenças na estrutura dos dois tipos de conhecimento destacados para a reflexão na entrevista - da experiência imediata e escolar. Eles manifestam também uma preocupação com a forma de abordagem do conhecimento - que, segundo eles, deve ser integrada, interdisciplinar. Isto é considerado mais importante do que as especificidades de cada disciplina. E enfatizam que cabe à metodologia



adotada pelo professor enfraquecer essas especificidades - como se as diferentes disciplinas impusessem as mesmas demandas intelectuais. Por fim, consideram que as prescrições curriculares que orientam o seu trabalho não são claras no que se refere ao método de abordagem dos conhecimentos. Não parecem se incomodar com uma possível falta de clareza sobre o que se deve ensinar, mas sim com a insuficiente indicação de estratégias a utilizarem para o ensino.

As concepções dos professores - especialmente os do Ensino Fundamental I - geram inquietação diante das afirmações de Young (2011) sobre a necessária distinção entre conhecimentos de diferentes natureza no trabalho da escola. Para esse autor, o currículo deve permitir o acesso a um conhecimento que normalmente não é acessível no contexto imediato. Este conhecimento representa novos parâmetros para entender o mundo - ele seria, portanto, mais valioso para a função que se atribui à escola; para circular em outros contextos, tal como o seu ambiente familiar ou no seu grupo de amigos, o aluno pode estar absolutamente confortável com o seu conhecimento do dia a dia. Este, segundo Bernstein (2000), é o que se estrutura como um discurso horizontal. A escola, nessa perspectiva, lida com o discurso vertical, cuja estrutura é diferenciada do discurso horizontal, assim como o são as formas de ensino e de aprendizagem desses conhecimentos que caracterizam o discurso vertical. Portanto, quando os professores não reconhecem tal distinção, e sequer a valorizam, possivelmente estão operando com uma simplificação dos conhecimentos que compõem o discurso instrucional, a fim de trazê-los para o patamar do que já sabem os alunos - é a ideia de que não se pode romper com o que eles trazem, apenas dar continuidade. Entretanto, para que possam tomar distância do seu contexto mais imediato, para tomar o mundo como objeto de reflexão, os alunos precisam muitas vezes romper com suas explicações iniciais, fazendo uso de novas categorias conceituais e de pensamento. Do ponto de vista do processo de recontextualização que se desenvolve na sala de aula, essa simplificação pode resultar num discurso pedagógico esvaziado no que tange ao discurso instrucional. Outro ponto que reforça essa possibilidade é o fato desses professores também não identificarem distinções entre as disciplinas - se não as percebem, podem estar impondo as mesmas exigências cognitivas e procedimentais no ensino delas, o que, mais uma vez, empobrece a relação dos alunos com as ferramentas conceituais e práticas que cada disciplina desenvolveu e desenvolve continuamente para a leitura relacional do mundo em que se vive.



Quando a atenção se dirige às declarações dos professores do Ensino Fundamental II, as indicações sobre o que ensinar em cada disciplina são mais claras. Há, também, identificação mais evidente da existência de distinções entre o conhecimento escolar e aquele que os alunos já possuem e trazem para a escola. Nesse sentido, esses sujeitos valorizam o papel do professor na mediação entre as duas modalidades de conhecimento. Eles reconhecem, também, que são diferentes as formas de aproximação dos fenômenos em cada disciplina, mas afirmam a necessidade de se estabelecer constantemente relações entre essas diferentes abordagens.

De maneira geral, apontam que o conteúdo a ser ensinado está claro nos documentos curriculares. Mas, ressaltam as adequações que se fazem necessárias, diante das características e possibilidades dos alunos e das condições de desenvolvimento do currículo.

Assim como seus colegas do Ensino Fundamental I, indicam ainda que os documentos disponibilizam poucas estratégias para o ensino desses conteúdos - e, mesmo quando o fazem, podem ser indicações descoladas da realidade das escolas públicas brasileiras; e que, na busca pelas adequações necessárias, outros materiais vão sendo utilizados, para além das propostas curriculares do estado, tais como os livros didáticos e as propostas de escolas particulares. Dois outros destaques merecem atenção nas declarações dos professores sobre os documentos curriculares: a falta de clareza sobre qual é o plano formativo que se tem para escolarização de crianças e jovens, e a quantidade exagerada de conteúdos indicados para o tratamento na escola, o que resulta em superficialidade na sua abordagem.

Nesse grupo de professores (Ensino Fundamental II) identifica-se uma maior clareza sobre o que é central nas disciplinas que lecionam, bem como sobre a diferença que existe entre elas e aquilo que os alunos trazem de conhecimento sobre os fenômenos. Isso pode significar que identificam as distintas naturezas dos tipos de conhecimento que circulam na escola, o que, talvez, faça com que o discurso instrucional tenha um peso maior no discurso pedagógico assumido em suas aulas. Também é importante o papel que se atribuem como mediadores entre esses conhecimentos - numa perspectiva coerente com o que destaca Young (2011), quando afirma que o professor sempre embasa suas escolhas pedagógicas no conhecimento que já portam os alunos, ou seja, é da natureza do seu trabalho considerar esse elemento como central para a atividade do ensino.

Entretanto, os dois grupos de professores sentem falta, nos documentos curriculares, não de indicações sobre o que ensinar, mas sobre como



ensinar - ou, sobre como fazer a tal mediação. É como se o *o que* do ensino fosse (1) óbvio, evidente, ou, (2) insignificante.

Libâneo (2015) faz interessante comparação entre a formação dos professores no curso de Pedagogia e nos demais cursos de licenciatura. Trata-se de uma constatação que em alguma medida é reafirmada nos resultados da pesquisa ora tratada:

Enquanto na formação de professores para as séries iniciais em que se forma o professor polivalente, a separação conteúdo-forma se caracteriza pela predominância da forma (do 'metodológico'), estando ausente o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças, nas demais licenciaturas em que se forma o professor especialista em um conteúdo, há uma visível ênfase nos conteúdos sem menção explícita à metodologia de seu ensino [...]. Em ambos os casos, verifica-se a dissociação entre aspectos indissociáveis na formação docente, ou seja, entre o conhecimento do conteúdo (conteúdo) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (forma) (p. 49, grifo do autor).

Também Gimeno Sacristán (2000) focaliza a questão da formação dos professores, na Espanha, remetendo a discussão para os níveis de escolarização nos quais eles atuam. É interessante verificar como o autor afirma essas lacunas na formação dos professores:

Na maioria dos casos, o professor não costuma dominar, no nível do 1º grau, as chaves que explicam a evolução do saber e da cultura. No caso do professor do 2º grau, também não se costuma atender entre nós a estas facetas 'educativas' do conhecimento e sua relação com a educação em geral.⁸ Por isso, o professor fica profissionalmente inerte frente a este componente de sua profissionalidade: tendo como função básica a reprodução do saber, não pode participar na elaboração pedagógica do mesmo, pelo

8 No contexto no qual o referido texto foi elaborado, aquilo que o autor denominava de 1º grau, ou primário, equivalia aos níveis que hoje, no Brasil, atendem os alunos com idades entre 6 e 12 anos (Ensino Fundamental I e os primeiros anos do Ensino Fundamental II). O 2º grau, ou secundário, divide-se em secundário obrigatório, que cobre o período entre os 12 e os 16 anos (equivalente aos nossos anos finais do Ensino Fundamental II e parte do Ensino Médio), e Bacharelato, não obrigatório e que recebe estudantes com idades entre 16 e 18 anos. Para maiores informações, ver Zibas (1999).



que se limita ou à dependência em relação a agentes exteriores que lhe dão modelado o currículo (livro-texto), ou a reproduzir o conhecimento por ele adquirido. A participação ativa, profissionalmente falando, requer formação cultural, científica, etc. sólida e uma atenção específica a este problema quando a formação é de nível aceitável. Essa é uma justificativa para requerer níveis de formação de base mais elevada no professorado de atual da educação de 1º grau (p. 96, grifo do autor).

Vale discutir, portanto, a ênfase que ambos os grupos de professores dão à falta de indicações nos documentos curriculares sobre a *forma* a ser utilizada na abordagem dos conteúdos das disciplinas. Nesse sentido, sugere-se que, no caso dos professores do EF I, ainda que sua formação inicial provavelmente tenha enfatizado as questões metodológicas do ensino, é a fragilidade da sua formação no que tange aos conteúdos específicos que pode estar no cerne da dificuldade para discutir o que se ensina; além do mais, a ênfase nas metodologias na formação inicial, antes referida, não significa que o preparo para a condução da sua prática docente venha sendo capaz de torná-lo confiante no exercício de sua função. Já o grupo de professores do EF II, diante da maior atenção conferida na formação inicial aos conteúdos específicos, ressentem-se da precária instrumentalização para os aspectos metodológicos da prática docente. Ainda assim, parece haver uma relativa tranquilidade em relação às escolhas sobre o que se ensina, nos dois grupos - e isso merece atenção.

Considerar que aquilo que deve ser ensinado *já está definido*, ou, que *é conhecido por todos*, ou, ainda, que *essa não é uma pergunta que se faça*, pode se dever a algumas ideias bastante arraigadas socialmente: uma delas é a de que há quem pense *melhor*, quem tem *cabeça melhor para pensar*, e que caberia a essas pessoas - os *cientistas*, talvez - indicar o que se deve ensinar e aprender; outra, é a de que o professor é o sujeito que deve fazer esse *o que* ser aprendido pelos alunos, portanto, não caberia a ele discutir essa seleção. Essas são algumas ideias que podem estar por trás da dificuldade ou do desconforto dos professores, notadamente os do Ensino Fundamental I, para fazer indicações sobre o que é central nas disciplinas, o que não pode ser negado a quem passa pela escola. Outra possibilidade, mais uma vez, é que o conhecimento que esses professores têm sobre as disciplinas não lhes permita refletir sobre o que elas poderiam representar como instrumentos de compreensão do mundo em outras bases, para além das que sustentam o conhecimento do dia a dia.



Outra explicação para a dificuldade ou desconforto para apontar o que é central é a ideia de que não importa o que se ensina, mas, sim, que isso *seja interessante, que motive os alunos, e que respeite o que eles sabem e desejam*. Esta é uma visão que remete a um currículo centrado no aluno.

Young (2007, 2011), ao tentar delinear uma distinção entre currículo e pedagogia - ou, didática, em português -, ressalta que é importante que isso fique claro para os que atuam no nível da produção de políticas educacionais, inclusive as de currículo. Afirma, entretanto, que não cabe essa distinção para o professor, que, em sua prática, constantemente está lidando com ambos: com a definição do que deve ser ensinado e com as escolhas referentes ao como ensinar. Mas, para os primeiros, o autor salienta, é muito importante manter a atenção na diferença entre currículo e pedagogia porque, nesta perspectiva, o documento curricular deve ser o resultado de escolhas sustentadas por reflexões que devem se manter, mesmo depois da sua publicação, uma vez que cada proposta curricular articula interesses de natureza distinta - acadêmicos, cognitivos, econômicos, políticos, etc. -, compreensíveis em contextos específicos, e nunca será definitiva. Dessa forma, Young (2011) ressalta que não cabe a esse documento, ou aos que o elaboram, avançar sobre as escolhas relacionadas à didática, ou seja, sobre as escolhas do professor, ligadas, por exemplo, à sequência de abordagem, ao ritmo do ensino, às estratégias a serem desenvolvidas ou ao que será avaliado. Assim, o conhecimento profissional do professor é que deve garantir que o seu trabalho sempre parta daquilo que trazem os alunos como conhecimento do mundo, de modo que novos conhecimentos sejam acessados gradativamente e de forma significativa - aqueles que compõem o currículo -, alargando os horizontes de entendimento da prática social na qual estão inseridos.

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2015) faz relevante afirmação:

A referência básica do processo de ensino e aprendizagem são os objetos científicos (os conteúdos) que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruído sob a forma de conceito teórico no decorrer da atividade conjunta entre professor e alunos (p. 52).

Assim, preocupa a fragilização da formação docente no que se refere aos conteúdos das disciplinas escolares, especialmente no caso dos professores



que atuam no EF I, uma vez que a estrutura desse conhecimento específico tem relação direta com a sequência de abordagem dos conceitos e com a forma que assumirá a mediação conduzida por esses professores no processo de desenvolvimento intelectual dos alunos. Igualmente preocupante, sem dúvida, é a fragilização da formação didática dos dois grupos de professores, diante da complexidade de se realizar essa mediação entre os conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento específico das disciplinas, no contexto também complexo no qual se desenvolve a atividade do ensino. É o que também ressalta Libâneo (2015), referindo-se às ideias de Vygotsky:

O processo de ensino e aprendizagem consiste na apropriação da experiência social humana histórica por meio de uma atividade psicológica interna. Segundo Vygotsky, esta apropriação implica a transição de conhecimentos do plano social externo (atividade social coletiva) para o plano individual interno, o que implica o desenvolvimento de processos internos de interiorização, em que o social se incorpora no individual. A didática articula, simultaneamente, a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica) e a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) (p. 54).

Tomando a distinção proposta por Young (2011), entre currículo e pedagogia, pode-se supor que a demanda dos professores, por mais indicações sobre como devem ensinar, remete a algumas questões, para além daquelas que suscitam os comentários anteriores sobre a dificuldade ou desconforto para falar do *o que* ensinar: Quais seriam as concepções desses professores sobre a função da escola e, mesmo, sobre a sua função no processo de escolarização? Serão as condições de desenvolvimento do trabalho docente compatíveis com as prescrições curriculares que chegam até eles? Em que medida os professores contam com uma formação suficientemente consistente para sustentar escolhas - de métodos, sequência, ritmo, etc. - que resultem em processos de recontextualização favorecedores do acesso a um conhecimento que confira poder de compreensão do mundo em sua complexidade? As ponderações de Gimeno Sacristán (2000) acerca do papel exigido dos professores frente à função definida para a escola e a seleção cultural que compõe o currículo, são pertinentes para a reflexão que as questões acima exigem:



A seleção cultural que o currículo deve compreender e sua elaboração pedagógica para que cumpra a função educativa dentro da escolaridade obrigatória exige um papel ativo muito importante dos professores e uma formação em consonância, a não ser que prevejamos para eles uma atividade que consista em ‘consumir’ e desenvolver em suas aulas guias curriculares confeccionados por outros agentes exteriores, editoras, etc. Algo que, embora seja em certa medida inevitável, devido à situação de partida, não é um modelo coerente com uma imagem de professor desenvolvido desde o ponto de vista profissional (p. 95, grifo do autor).

As escolhas curriculares registradas nas propostas devem responder à função que se atribui à escola. Sendo ela, na pesquisa ora referida, assumida como a ampliação das possibilidades de compreensão do mundo, em bases distintas daquelas que o discurso horizontal propicia, a definição curricular deve basear-se na ampla discussão sobre quais são os conceitos-chave, os conteúdos e as práticas essenciais de cada disciplina que representariam essa possibilidade de compreensão ampliada - ou seja, uma reflexão ampla que inclui os produtores do conhecimento nas diferentes áreas, que podem delinear a lógica interna e a linguagem específica de cada área, bem como, em linhas gerais, a sequência de abordagem dos conceitos e práticas que permitiriam acessar as formas específicas de abordagem dos fenômenos naturais e sociais. Além desses, os pesquisadores em educação, que trazem para o debate os conhecimentos acerca dos limites e possibilidades das instituições escolares, com suas tradições, demandas e concepções, dos aspectos ligados ao processo de ensino, dos processos de desenvolvimento dos alunos, das relações com o entorno e com a comunidade, etc. Ainda, os produtores de recursos didáticos que chegam para professores e alunos, os gestores e professores da escola, com suas práticas de organização de tempo, espaço e sujeitos, os alunos e suas famílias, com suas expectativas, possibilidades e culturas diversas.

Considera-se que a pesquisa na qual se baseia este texto operou uma abordagem que se mostra relevante para ampliar o debate sobre o currículo escolar, de modo que as perspectivas de outros agentes sejam trazidas para a reflexão sobre o que se deve ensinar na escola para que os sujeitos que nela circulam possam tomar distância do seu contexto imediato, com os instrumentos necessários para refletir, criticar e atuar sobre o mundo de formas



distintas daquelas que eles já conhecem. E, em especial, trouxe elementos que reafirmam a urgência de se discutir a função social que se atribui hoje à escola e a formação dos professores para o exercício de sua prática.

Referências

BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: an essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. Theory, research. critique. London: Taylor & Francis, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 149-195.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015, p. 39-65.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11-17.

YOUNG, Michael F. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimano Sacristán. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 233-247, novembro, 1999.



Conhecimento, educação escolar e formação humana na sociedade capitalista contemporânea

Maria Denise Guedes

1 Introdução

Vivemos um momento histórico marcado pelo recrudescimento do pensamento liberal, cuja expressão fenomênica se manifesta por meio de políticas de privatização da escola pública, da desvalorização e precarização do trabalho do professor e, mais recentemente, de projetos de lei que propõem o cerceamento da liberdade de expressão do professor para ensinar nossas crianças e jovens a conhecerem e interpretar o mundo a partir de diferentes concepções da realidade, mediadas pelos saberes científicos, filosóficos e históricos, fundamentais para a compreensão da realidade histórica, social e coletivamente construída. Tais projetos de lei preveem a punição dos professores que, por meio do ensino de Ciência, História, Filosofia e Sociologia pretendam contribuir para que a educação escolar assegure uma formação humana crítica aos indivíduos que dela participam.

Diante dessa realidade sócio-histórica, a problematização do tema proposto para esse debate – O saber científico como construção social, escola e formação humana – é urgente e necessária. Portanto, apresentamos como ponto de partida para essa reflexão as seguintes questões: O que é educação? Como se forma o ser humano? O que significa afirmar o saber científico como construção social? Qual é a especificidade da educação escolar?

As respostas a essas questões não são unívocas, pois diferentes concepções de ser humano, de sociedade, de educação e de conhecimento orientam nosso viver e agir no mundo. Ou seja, nosso agir no mundo e, mais especificamente, nossa ação pedagógica na escola, desde os conteúdos aos métodos de ensino que elegemos para o exercício do trabalho educativo, trazem em si uma determinada concepção de sociedade, de conhecimento, de educação e de ser humano.

Entre as diversas concepções de ser humano, de sociedade, de educação e de conhecimento que orientam a prática social humana, buscaremos



responder às questões acima referidas a partir dos fundamentos do pensamento marxiano e marxista,¹ segundo o qual a análise da realidade deve ter como ponto de partida a totalidade concreta das relações sociais. Mas o que significa totalidade concreta? A totalidade não é a soma das partes. Analisar os fenômenos sociais em sua totalidade concreta pressupõe compreendê-lo, dialeticamente, como unidade do diverso, a partir das leis que o regulam e de sua relação com as suas diversas e múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais. Em outras palavras, partimos da análise de um fenômeno social em particular, nesse caso, as relações entre o saber científico, a escola e a formação humana, buscando compreendê-lo em sua complexidade e sem perder de vista seu movimento no curso da história.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, o trabalho e a educação são categorias fundamentais para a análise das relações entre o saber científico, a escola e a formação humana na sociedade capitalista contemporânea. Tal compreensão exige considerarmos o trabalho como a atividade fundamental do processo de desenvolvimento do gênero humano e a educação como a atividade mediadora do processo de formação do indivíduo, por meio da qual ele se apropria das características genéricas humanas para desenvolver-se como ser humano histórico e social (DUARTE, 1993; SAVIANI, 2007).

Partimos do pressuposto que, ao longo da história, a educação se desenvolveu assumindo diferentes significados e sentidos, os quais são socialmente objetivados em conformidade com as condições materiais de produção e de reprodução da vida em sociedade. Na sociedade capitalista, a educação escolar se constitui na forma mais desenvolvida e predominante de educação que a humanidade alcançou, haja vista que quando nos referimos a outras formas de educação utilizamos a expressão educação não escolar. Ou seja, desde a institucionalização da educação escolar, esta se tornou referência para a compreensão das outras formas de educação. Entretanto, o desenvolvimento histórico da educação escolar não ocorreu isento das contradições inerentes a esse modo de produção, tornando-se um campo de disputa entre a burguesia e a classe trabalhadora, cujos projetos traduzem diferentes concepções de sociedade, de homem e de educação que se objetivam nas políticas, no currículo, na organização dos conteúdos e dos métodos de ensino que orientam o processo educativo escolar.

1 Os termos marxiano e marxista referem-se, respectivamente, à menção direta a obra de Marx e Engels e aos desdobramentos dos que dialogam com a obra de Marx (ANDREOTTI, 2007).



Com base nesse arrazoado, o presente artigo está organizado em dois itens, os quais resultam de estudos realizados ao longo de nossa formação e prática docente. No primeiro item, serão apresentados os fundamentos teórico-metodológicos necessários para compreensão, desde a perspectiva teórico-metodológica anunciada, as origens do processo histórico de desenvolvimento do ser humano, da educação e do conhecimento. No segundo item da exposição, a reflexão avança no sentido de subsidiar nosso debate sobre o processo de desenvolvimento do gênero humano, da educação e da formação humana na sociedade capitalista.

2 Fundamentos para compreender a formação humana e o saber científico como produção social

Compreender como se dá o processo de formação humana e o saber científico como produção social, pressupõe a análise da relação entre objetivação e apropriação que, segundo Duarte (1993), se constitui na dinâmica fundamental do processo de desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo singular. Conforme esse autor, a história do gênero humano tem início quando os seres humanos, ao apropriarem-se dos elementos contidos na natureza e transformá-los em objetos para a satisfação de suas necessidades vitais, produzem sua existência e se transformam objetiva e subjetivamente. Essa relação não se restringe apenas à produção de objetos físicos e de sua utilização prática, pois, além da produção de objetos físicos, a linguagem e as relações sociais e o saber científico são outras formas de objetivação e apropriação, que não são imediatamente materiais, mas determinadas pela produção material da vida (DUARTE, 1993).

Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1999) afirmam que para compreendermos como se forma o ser humano, temos que considerar suas características biológicas, isto é, suas características naturais, da espécie. Ou seja, somos seres vivos e, assim como as demais espécies, nascemos e morremos. No entanto, as características biológicas não são suficientes para a análise do processo de desenvolvimento do ser humano. Além disso, para compreender a natureza humana histórica e socialmente produzida, à qual Marx nomeou de segunda natureza, é necessário considerar “[...] sua modificação ao longo da História pela ação dos homens” (p. 29). A ação dos homens a que os autores se referem é o trabalho, atividade vital por meio da qual o ser humano se apropria dos elementos contidos na natureza, transformando-os para produzir sua existência. Nesse sentido,



compreender o trabalho como um processo entre o ser humano e a natureza se constitui no ponto de partida e também no ponto de chegada da resposta à questão: Como se forma o ser humano?

A diferença fundamental entre o ser humano e as demais espécies de animais é que estes se adaptam à natureza para a satisfação de suas necessidades vitais e o ser humano a transforma, fazendo dela seu “corpo inorgânico” (MARX, 2003). Essa diferença reside no fato de que o ser humano, quando age sobre a natureza para transformá-la em seu favor, o resultado dessa ação já existia na sua consciência. A produção de instrumentos é, segundo Marx e Engels (1999), o primeiro passo da produção material da existência e a condição fundamental de toda a história da humanidade.

Entretanto, a produção de instrumentos, por si só, não garante ao ser humano a satisfação de suas necessidades, pois, para transformar um objeto natural em instrumento de satisfação das suas necessidades, é preciso que o ser humano se aproprie da lógica natural dos objetos encontrados na natureza e que ele lhes dê uma função social. Nesse sentido, o instrumento produzido para a satisfação de uma determinada necessidade assume uma função social específica, ou seja, ao inseri-lo na lógica social, o ser humano dá um novo significado ao objeto, conforme explica Duarte (1993, p. 34-35):

Para poder transformar um objeto físico natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, isto é, conhecer as características físico-naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento. Não importa aqui, que tipo de conhecimento seja esse, podendo ser tanto um conhecimento científico das propriedades físico-químicas quanto um conhecimento meramente empírico, resultante da generalização da prática. De qualquer forma, é indispensável um certo nível de conhecimento do objeto em si, isto é, do que o objeto é independente da sua inserção na atividade humana.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o saber socialmente produzido resulta do ato de apropriação da realidade objetiva pelo ser humano, o qual, em seu início, tinha a ver com sua utilidade prática, uma vez que visava à satisfação de uma necessidade imediata. No entanto, ao longo da história, esse saber adquiriu autonomia em relação à utilidade prática dos objetos e, segundo Duarte (1993), a Ciência é o exemplo mais desenvolvido desse caráter autônomo do saber humano, histórica e socialmente produzido.



Para elucidar essa questão, Saviani (2003) explica que o processo de produção material da existência, ao longo da história, se complexifica e se desenvolve em escalas cada vez mais amplas, o qual se traduz sob a rubrica “trabalho material”, entretanto, diz o autor:

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos dessa ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica ‘trabalho não-material’. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2003, p. 12, grifo do autor).

De acordo com esse autor, a educação se situa na categoria trabalho não material, mas para entendê-la como tal esclarece que a produção não material se apresenta em duas modalidades. A primeira modalidade se inscreve nas atividades em que o resultado do trabalho se separa do produtor como, por exemplo, a produção de livros e objetos artísticos. Nesse caso, há um intervalo entre a produção e o consumo, “[...] possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção” (SAVIANI, 2003, p. 12). A segunda modalidade do trabalho não material refere-se àquelas atividades em que não há um intervalo entre o ato de produção e o ato de consumo, ou seja, o produto não se separa no ato da produção. Nessa segunda modalidade é que se insere a educação, cuja especificidade é garantir ao ser humano aquilo que não é dado pela herança genética. Ou seja, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13).

Se, como vimos até aqui, a existência humana não é garantida pela natureza, mas fruto do trabalho humano, os indivíduos precisam aprender a produzir sua existência, portanto, a produção da existência é, em si, um processo educativo que, em sua origem, coincidia com a produção material da existência.



Ao analisar o desenvolvimento do gênero humano, o pensamento de Marx contribui para entendermos o significado e o sentido das ações humanas, isto é, como o homem se humaniza ao longo da história. No entanto, para chegarmos ao ser humano concreto, temos de considerar o processo de humanização determinado pela divisão do trabalho e pela apropriação privada dos meios e instrumentos de produção da existência por uma classe social que domina e explora aqueles indivíduos que possuem como única propriedade a força de trabalho.

Nesse sentido, Marx e Engels (1999) explicam que nas primeiras formas de organização social, quando os indivíduos produziam apenas o necessário para o sustento dos membros da comunidade, os meios de produção e os produtos do trabalho humano eram propriedade comum a todos. Tudo o que o homem produzia, coletivamente, por meio do trabalho, era dividido igualmente entre todos os indivíduos da comunidade. Nesse estágio de desenvolvimento do gênero humano, os indivíduos estabeleciam uma relação direta com as características genéricas de seu trabalho, porém, a produção estava ainda limitada às necessidades básicas de sobrevivência, de modo que o aumento da população e a escassez de alimentos começaram a denunciar os limites dessa produção. Assim também se dava a educação nas comunidades primitivas, ou seja: “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154).

A divisão do trabalho foi, então, a forma encontrada pelo ser humano para a superação dos limites da produção da existência. Desse modo, a divisão do trabalho ao mesmo tempo em que contribuiu para dar sequência ao processo histórico de humanização, provocou também para a cisão entre o interesse comum e o interesse particular dos indivíduos. Ou seja, a produção material da existência orientada pela divisão social do trabalho estabeleceu as condições para o surgimento da propriedade privada e da divisão da sociedade em classes sociais distintas, formadas por seres humanos proprietários e não proprietários, conforme afirmam os autores de *A Ideologia Alemã*:

[...] a divisão do trabalho nos oferece, desde logo, o primeiro exemplo do seguinte fato: desde que os homens se encontram numa sociedade natural e também desde que há cisão entre o interesse particular e o interesse comum, desde que,



por conseguinte, a atividade está dividida não voluntariamente, mas de modo natural, a própria ação do homem converte-se num poder estranho e a ele oposto, que o subjuga ao invés de ser por ele dominado. Com efeito, desde o instante em que o trabalho começa a ser distribuído, cada um dispõe de uma esfera da atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode sair [...] e aí deve permanecer se não quiser perder os seus meios de vida (MARX; ENGELS, 1999, p. 47).

Como resultado da divisão do trabalho, a educação também passou a ser dividida em duas modalidades. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, e a segunda, que continuou a ser desenvolvida no próprio processo de trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre trabalho e educação. Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho (SAVIANI, 2007, p. 156).

A cada avanço no desenvolvimento das forças produtivas ocorre, por consequência, um novo desenvolvimento da divisão do trabalho e, conforme escreveram Marx e Engels (1999, p. 29), “[...] cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho.”

Na sociedade capitalista, com o avanço das forças produtivas, o eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, e a terra, que antes assegurava a produção da existência, foi substituída pela indústria e pelo trabalho assalariado. Com a introdução da maquinaria no processo



produtivo, o saber científico, socialmente produzido, foi incorporado nas máquinas e o trabalho manual foi se tornando cada vez mais simplificado. Nesse processo, por um lado, o saber científico tornou-se propriedade dos donos dos meios de produção da existência e, por outro, os trabalhadores, ao serem distanciados do saber que antes estava sob seu domínio, perderam o controle do processo e dos resultados do seu trabalho. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, o domínio da cultura letrada tornou-se uma exigência para o trabalhador inserir-se no trabalho e a escola, por sua vez, tornou-se a forma dominante e principal de socialização e apropriação da cultura letrada, ainda que em suas formas rudimentares, como ler, escrever e contar (SAVIANI, 2007).

3 A concepção de conhecimento e a função da educação escolar na sociedade capitalista contemporânea

O modo de produção capitalista tem como objetivo central e permanente a maximização do lucro e da acumulação do capital. Trata-se, portanto, de um modo de produção que produz para o consumo de bens portadores de lucro e de acumulação ampliada. O lucro corresponde à diferença entre o que o capitalista paga ao trabalhador pelo uso de sua força de trabalho e o valor de troca que ele obtém no mercado com a venda do produto do trabalho humano. Nesse sentido, os objetivos do capitalista só são passíveis de realização mediante a exploração da força de trabalho.

A força de trabalho é o próprio trabalho, diz Marx, em *O Capital*. “É o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva do homem que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie” (MARX, 1988, livro I, p. 142). Ao vender sua força de trabalho ao capitalista, o indivíduo aliena-se do processo de produção, pois os meios de trabalho não lhe pertencem, como também não lhe pertence o produto de seu trabalho, tornando-se propriedade exclusiva do capitalista, o que faz de seu trabalho algo alheio e estranho a si. Nesse processo, o próprio trabalhador é transformado em mercadoria e, segundo as palavras de Marx:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto maior o número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas,



aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2003, p. 111).

Como toda mercadoria, a força de trabalho tem seu valor de uso e seu valor de troca. O valor de troca da força de trabalho é determinado pela soma dos gastos que o capitalista tem com a sua produção e reprodução, nas quais incluem os meios de subsistência e formação. Contudo, o valor de uso da força de trabalho é um valor em potencial. Portanto, para apropriar-se desse valor de uso potencial da força de trabalho, mantendo-o à sua disposição, o capitalista precisa controlar a força de trabalho no processo de produção e também a consciência do trabalhador em todas as esferas da sua vida pessoal e coletiva.

Para apropriar-se do valor de uso da mercadoria força de trabalho, o capitalista precisa encontrar o trabalhador “livre” no mercado para vendê-la. Portanto, as relações sociais entre capital e trabalho realizam-se mediante um contrato social entre compradores e vendedores de mercadorias, suposta e formalmente em condições de igualdade. Ou seja, segundo as leis contratuais que regem as relações sociais capitalistas – liberdade, igualdade e propriedade –, todos os homens são cidadãos livres e iguais para negociarem suas propriedades no mercado de trocas, da maneira que desejarem. Entretanto, trata-se de uma liberdade abstrata e ilusória. É sob essa ilusão que a burguesia consegue reproduzir seus interesses de classe. Entretanto, conforme afirma Mészáros (2001, p. 19):

O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só consegue administrar medianamente, ainda assim durante um curto intervalo, mas que não consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la.

Por tratar-se de um antagonismo inconciliável, o modo de produção capitalista, de tempos em tempos, entra em crise. De acordo com Frigotto (1995), esse caráter contraditório manifesta-se, historicamente, por um lado, pela capacidade de desenvolvimento das forças produtivas que ele



engendra e, por outro, pela impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão, uma vez que o resultado do trabalho humano nunca é socializado de forma igualitária para a satisfação das necessidades sociais coletivas. A crise, portanto, constitui-se na exacerbação dessa contradição, que ocorre de tempos em tempos, com formas e conteúdos históricos que, apesar de diversos, possuem em comum a mesma gênese estrutural: superprodução e superacumulação do capital nas mãos dos proprietários dos meios de produção, por um lado, e aumento da exclusão e da exploração da classe trabalhadora, por outro. Ou seja, “[...] a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico de acumulação do capital e assume formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” (FRIGOTTO, 1995, p. 62-65).

Para superar suas crises e ocultar suas contradições o capital precisa renovar suas estratégias de reprodução e controle da força de trabalho, divulgando uma determinada concepção de mundo que corresponda aos objetivos de acumulação. Entre essas estratégias, a educação, por sua própria natureza e função, quando subordinada aos interesses do capital, contribui para a formação do indivíduo social e ideologicamente útil para atender aos objetivos do lucro e da acumulação.

Na década de 1970, o sistema capitalista enfrentou uma nova crise. Para contorná-la, foi implementado um conjunto de estratégias políticas e econômicas com o objetivo de ocultar suas contradições e dar uma sobrevida ao sistema de acumulação. No âmbito do sistema produtivo, o capital promoveu a reorganização do processo de trabalho, adotando novas estratégias técnico-organizacionais de controle do trabalho na produção com finalidade de reduzir o custo do trabalho, aumentar a produtividade e reestabelecer a livre concorrência no mercado internacional. Tais estratégias implicaram em novas exigências de formação da força de trabalho, pois, a atividade do trabalhador no novo sistema produtivo está mais voltada para a supervisão de processos, a regulação e a manutenção de sistemas de máquinas, exigindo maior capacidade de abstração e reação rápida a situações imprevistas. Segundo Hirata (1994), o chamado modelo de produção flexível ou toyotista passou a exigir do trabalhador:

[...] capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro



[...] sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais (HIRATA, 1994, p. 128-129).

Nesse novo modelo de produção a distribuição e rotação das tarefas requerem a responsabilidade coletiva, maior participação e envolvimento do trabalhador com os objetivos da empresa. Portanto, é necessário que ele adquira hábitos de organização pessoal, habilidade de comunicação, que aprenda a operar vários postos de trabalho, deslocando-se de um lugar para outro quando a produção assim o exigir. Além disso, ele deve realizar tarefas de manutenção rotineira dos equipamentos, controle da qualidade dos produtos, limpeza dos postos, etc. (GUEDES, 1999).² Nessa perspectiva, em oposição às demandas de qualificação do trabalhador taylorista-fordista, adaptado ao trabalho fragmentado, isolado e monótono, do qual se exigia uma formação mais centrada na disciplina rígida e silenciosa do posto, o capital passou a exigir que o trabalhador seja polivalente, apto a administrar a complexidade e a vulnerabilidade do sistema produtivo de base microeletrônica.

No que se refere ao conhecimento exigido dos trabalhadores nessa nova fase da divisão do trabalho, o capital passou a valorizar os chamados saberes tácitos, ou seja, um saber sobre o trabalho que só o trabalhador detém, do qual o capitalista não consegue se apropriar e nem sistematizar porque é informal, não sistematizado, adquirido com a experiência no trabalho e, por isso, não pode ser descrito e nem prescrito. De acordo com Ferretti (1998, p. 06):

Contrariamente ao que se dava no taylorismo-fordismo, o saber construído pelos trabalhadores no cotidiano da fábrica passa não apenas a ser reconhecido, como requisitado e premiado. O chamado saber tácito, ou qualificação tácita, oriundo da experiência dos trabalhadores individuais e do coletivo do trabalho, ganha proeminência porque se reconhece sua força para a resolução dos problemas diários com que a produção se defronta.

Portanto, o capital passou a requisitar, além do “saber-fazer”, um “saber-ser” do trabalhador, o qual corresponde a sua capacidade de produzir e, ao mesmo tempo, solucionar os problemas imprevistos da

2 Esses dados foram empiricamente coletados e analisados a partir de pesquisa de campo, realizada pela autora, em uma empresa do setor metal-mecânico (GUEDES, 1999).



produção. No âmbito da fábrica, os novos requisitos de qualificação do trabalhador passaram a constituir um tipo de formação baseada no desenvolvimento de competências e habilidades. Essa formação é desenvolvida no interior do processo produtivo por meio de um amplo projeto pedagógico que enfatiza a participação e o envolvimento dos trabalhadores com os objetivos de produtividade e competitividade. Tal projeto pedagógico é realizado por meio de cursos de treinamento, mensagens visuais e escritas espalhadas por todo o ambiente da fábrica. Portanto, sua eficácia depende de os trabalhadores saberem ler e escrever para que possam se apropriar dos conteúdos da nova pedagogia da fábrica (GUEDES, 1999).

No interior da fábrica, para formar o novo perfil de trabalhador, necessário ao novo regime de acumulação, o capital conta com profissionais, política e ideologicamente, preparados para a elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico, como os gerentes, analistas de recursos humanos, consultores, etc. (GUEDES, 1999). Entretanto, para que a nova ordem capitalista seja legitimada, é fundamental a busca de consenso entre todos os setores da sociedade. Para tanto, o capital promove uma (re)configuração do papel do Estado e de suas instituições, entre as quais a escola.

No plano macroeconômico, em oposição ao modelo de Estado que se configurou no regime de acumulação fordista-keynesiano ou o chamado Estado de bem-estar social, são reafirmados os princípios da livre concorrência do mercado como o único e inevitável caminho que garante a liberdade dos indivíduos e a harmonia social. Tais princípios são fundamentados pela teoria neoliberal, cuja síntese encontramos na obra *O Caminho da Servidão*, escrita por Friedrich Hayek, em 1944, na qual tece sua crítica ao planejamento econômico por parte do Estado. Segundo seu pensamento, a intervenção do Estado na economia põe limites à liberdade dos indivíduos e determina coercitivamente como, quando e com quem deve ser estabelecida a relação de trocas, contrariando a própria natureza da sociedade. Nesse sentido defende que

[...] a doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais (HAYEK, 1990, p. 58).



O autor afirma que, no regime de concorrência, os pobres têm oportunidades muito limitadas quando comparadas às oportunidades acessíveis aos ricos, mas, mesmo assim, admite que em tal regime o pobre tem maior liberdade de escolha, pois trata-se de um regime no qual o enriquecimento depende exclusivamente do indivíduo (HAYEK, 1990, p. 110).

Na prática, o neoliberalismo manifesta-se por meio de políticas que restringem o papel do Estado no que se refere a sua responsabilidade de assegurar os direitos sociais historicamente conquistados, transformando-os em serviços a serem oferecidos pelo mercado. Desse modo, no Estado neoliberal,

[...] a esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se por meio de uma nova regulamentação, muito distinta da que regulamentava o público no Estado de bem-estar social. O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a sociedade civil, ainda que fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. O poder regulador, sob a forma do 'político', é agora o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, com graves consequências para a cidadania e para a educação (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 33, grifo do autor).

O projeto de reforma neoliberal, para os países da periferia do sistema capitalista, foi definido a partir de 1989, em Washington, quando foi realizada uma conferência na qual estavam presentes os organismos de financiamento internacional – FMI, BID e o Banco Mundial – de Bretton Woods, funcionários do governo americano e economistas da América-Latina (MONTAÑO, 2003). De acordo com Fiori (2002), esse consenso foi construído ao longo da década de 1980 e seu conteúdo condensava e traduzia as ideias neoliberais, cuja hegemonia já imperava nos países centrais do capitalismo. Nessa perspectiva, o autor observa que o *Consenso de Washington* previa as principais reformas estruturais, ou institucionais, a serem seguidas pelos países da periferia do sistema: 1) a desregulação dos mercados financeiro e do trabalho; 2) a privatização das empresas estatais e dos serviços públicos; 3) a abertura comercial; e 4) a garantia do direito de propriedade dos estrangeiros, sobretudo nas zonas de fronteira tecnológica e dos novos serviços.



Quanto à concepção de conhecimento, o neoliberalismo corrobora com aquele tipo de conhecimento que passou a ser requerido pelo capital, o chamado saber tácito a que já nos referimos. Na passagem a seguir, o discípulo de Hayek, Eamonn Butler (1987, p. 23, grifos do autor), explica o que o economista austríaco entende por conhecimento:

Hayek tem uma visão muito ampla do significado da palavra ‘conhecimento’. Este significado não se restringe, segundo ele, apenas aos ‘fatos’ conhecidos; o conhecimento do ‘como fazer’ as coisas é igualmente importante. Nossas habilidades, por exemplo, são um importante conhecimento que temos, mas são de um tipo que não se pode ser escrito em livros. Nossos hábitos, e até nossos gestos e atitudes emocionais, desempenham indubitavelmente um papel importante no fato de tornar a vida social possível, mas não temos a obrigação de entendê-los ou explicar a sua relevância para a sociedade como um todo.

A passagem acima revela a valorização do conhecimento subjetivo contido no pensamento de Hayek. Um tipo de conhecimento que, conforme assinalamos, tornou-se objeto de apropriação e exploração intensificada do trabalhador pelo capital, pois, desse conhecimento subjetivo que, como vimos, o próprio Hayek afirma que não pode ser escrito em livros, depende o funcionamento eficaz da produção flexível. Outro aspecto importante é que tal concepção de conhecimento acentua a ênfase nos hábitos, nos gestos e nas atitudes emocionais, os quais, de acordo com o pensamento de Hayek, desempenham um importante papel na organização da vida social. Isso explica a presença de teorias psicológicas aplicadas nos cursos de treinamento empresarial aos trabalhadores, como por exemplo, a teoria da Inteligência Emocional.

No Brasil, a implementação das políticas neoliberais teve início na década de 1990 e, no âmbito da educação, a formação por competências passou a ser divulgada e regulamentada como a nova função da educação escolar. Do ponto de vista pedagógico, as políticas neoliberais promoveram o deslocamento do ensino, pelo professor, dos saberes científicos historicamente produzidos e sistematizados pela ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades pelo aluno. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:



[...] trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’. Isso coloca novas demandas para a escola (BRASIL, 2004, p. 34).

Conforme observou Gramsci (1984, p. 375-413), em sua análise sobre o “Americanismo e Fordismo”, os métodos de trabalho fordista estavam “[...] indissolavelmente ligados a um determinado modo de viver, pensar e sentir a vida”. Para ele, naquele momento histórico, o fordismo significava mais do que um novo método de trabalho na fábrica, o que se pretendia era o desenvolvimento de uma nova consciência do trabalhador, por meio do controle da sua vida social e coletiva. Parafraseando Gramsci, podemos afirmar que a reestruturação produtiva associada a um novo modo de regulação política e econômica do Estado e de suas instituições construiu um novo modo de viver, pensar e sentir a vida e passou a requerer um trabalhador de novo tipo, o trabalhador flexível, apto a resolver de forma rápida os imprevistos da produção. Nesse sentido, educação escolar passou a ter como função formar para as novas competências do mundo do trabalho (GUEDES, 2006).

No entanto, conforme observamos em Marx (1987), conhecer é se apropriar da realidade pelo pensamento, o que só é possível pela mediação da teoria. Para ele, o estágio mais desenvolvido da história contém elementos que nos permitem entender a história passada e o futuro é o vir a ser, que é planejado, concebido e projetado na consciência dos homens com base na história passada e no presente. É essa capacidade de se apropriar, de conhecer a realidade empírica pelo pensamento e objetivá-la como pensamento elaborado, sistematizado, como concreto pensado, que faz de nós seres humanos históricos e sociais. Portanto, essa deve ser a função precípua da educação escolar. Ou seja, a educação escolar tem como função contribuir para a continuidade do processo de humanização dos indivíduos. Esse processo se realiza por meio do ensino, pelo professor, do saber científico socialmente produzido que, ao longo da história, tem sido objetivado, apropriado, transformado e transmitido pelas sucessivas gerações.



4 Considerações finais

Esperamos ter contribuído para a reflexão aqui proposta sobre o saber científico como produção social, a escola e a formação humana. Conforme afirmamos no início desse texto, esse é um debate necessário e urgente, diante do recrudescimento do pensamento liberal que tem promovido o empobrecimento da educação escolar e o esvaziamento do processo de formação humana, fenômenos que se manifestam por meio das políticas de privatização da escola pública, da precarização e do controle do trabalho do professor. Nessa perspectiva, entre as diferentes concepções de sociedade, de ser humano e de educação que fundamentam a prática social humana em geral e a formação do indivíduo em particular, a que aqui apresentamos tem o trabalho como princípio educativo. Portanto, consideramos que a defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade, pautada por esse princípio, pressupõe compreender o trabalho como atividade mediadora da produção da existência e a educação como processo de humanização, por meio do qual a cultura humana histórica e socialmente produzida, em sua forma mais desenvolvida, é transmitida de geração em geração. Ou seja, por meio da dialética entre objetivação e apropriação, mediada pelo trabalho, os seres humanos produzem, coletivamente, sua existência histórica e social e, por meio da educação, cada indivíduo, ao se apropriar da cultura histórica e socialmente produzida, se objetiva como ser humano, em uma palavra: se humaniza.

Consideramos também que, nas sociedades de classe, a produção da existência humana passou a se desenvolver de forma contraditória, isto é, a divisão do trabalho, ao mesmo tempo em que contribuiu para dar prosseguimento ao processo de humanização, impediu a apropriação dos resultados da cultura humana em sua forma mais desenvolvida pela maioria dos indivíduos, destituída dos meios de produção, provocando sua alienação. Portanto, para compreender o processo de formação humana nessa perspectiva, é necessário considerá-lo como um processo dialético entre humanização e alienação. Tal análise nos dá subsídios para compreender a realidade histórico-social contemporânea para além da aparência, decifrando as leis que regulam os fenômenos da produção da existência e da formação humana em suas características essenciais, em sua totalidade concreta.

Consideramos o Modelo de Competências, que desde a década de 1990 passou a fundamentar as políticas e o currículo da educação escolar, como um dos fatores que contribuiu para o deslocamento



da função precípua da escola, que é a socialização do saber científico socialmente produzido, uma vez que valoriza os saberes tácitos requeridos pelo capital. Nesse sentido, a nova forma de organização do trabalho capitalista, associada aos fundamentos do pensamento neoliberal, produziu, ao longo dos últimos 26 anos, um senso comum, cuja expressão fenomênica se manifesta, entre outras formas, por meio de projetos de lei favoráveis à mercantilização da educação e ao controle e punição dos professores que pretendem desenvolver o pensamento crítico das crianças e jovens por meio de um ensino plural baseado em diferentes formas de compreensão da realidade e de saberes científicos.

Em síntese, consideramos que defender o saber científico e a educação escolar como as formas mais desenvolvidas de saberes e de educação que a humanidade alcançou implica em defender o direito à educação pública, laica, gratuita, presencial e com qualidade para todos, por meio da qual cada indivíduo poderá dar seguimento ao seu processo de humanização, apropriando-se da cultura humana em sua forma mais elevada, mais rica. Implica ainda, em somar esforços na luta contra o empobrecimento da escola, o esvaziamento da formação humana e a precarização dos direitos sociais conquistados historicamente. Essa luta pressupõe a organização coletiva para o enfrentamento da onda conservadora que se espalha como uma cortina de fumaça e submete a maioria dos seres humanos ao obscurantismo.

Referências

ANDREOTTI, Azilde L. Resenha. **Revista HISTDEBR** [on line], Campinas, n. 26, p. 236-238, jun. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, v. 1. 1. e ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BUTLER, Eamonn. **A contribuição de Hayek às idéias políticas e econômicas do nosso tempo**. Tradução Carlos dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).



FERRETTI, Celso; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Qualificação profissional como construção e relações sociais**. São Paulo: PUC-SP, 1998.

FIORI, José Luis. **60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: _____. **Maquiavel**. A política e o Estado moderno. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GUEDES, Maria Denise. **“Qualidade total” e a educação do trabalhador na perspectiva da empresa**. 1999. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

_____. **O debate sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990**. 2006. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle, Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Terceiro manuscrito. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção a obra-prima de cada autor).

_____. **O Capital: crítica da economia política**, v. 1, 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção os economistas).

_____. Para a crítica da economia política. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção os pensadores, v. 1).



_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Tradução de Paulo Cezar Castanheira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira Educacional**, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2016.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.



As múltiplas dimensões da aprendizagem na formação de professores: o formal e o não formal

Marineide de Oliveira Gomes

Introdução

A formação de professores no Brasil, considerando as conquistas da categoria docente nas últimas décadas, como piso salarial nacional, carreira (entre outros), está longe de garantir as condições básicas e dignas de trabalho, especialmente na educação pública, condições essas necessárias para que os próprios professores possam efetivar a melhoria da qualidade da educação que é oferecida nas instituições educacionais às crianças, jovens e adultos da educação básica.

Considerado ainda a docência como profissão que requer a apropriação de conhecimentos, a reflexão crítica e a emancipação intelectual, faz-se relevante considerar que a formação de professores deva se expandir para além dos muros das instituições que os formam e considerar as dimensões pessoais, especialmente a capacidade de relação e de comunicação que definem o ato pedagógico (NÓVOA, 2011).

Buscaremos assinalar no texto a importância da educação não formal no processo formativo dos professores, inicialmente assumindo uma perspectiva de indissociabilidade entre o ensino e a aprendizagem e, na sequência, apresentando algumas dimensões da educação formal e não formal na formação de professores, em especial no que se refere à educação não formal nas relações das escolas com o seu entorno e território, como imperativo para evitar o isolamento geográfico e cultural das escolas, buscando sua significação e referência social, problematizando os limites da formação enclausurada nas instituições formativas (de ensino superior ou de educação básica) e nas formas dominantes de organização do trabalho escolar.



Aprender e ensinar: um ciclo retroalimentativo

Com Paulo Freire (1997) entendemos a complexidade do ato de ensinar e de apreender. Utilizamos a expressão ‘apreender’, que para este autor, tem o sentido de se apropriar, de tomar para si, o que exige um ato de desejo e de protagonismo do sujeito que apreende, diferentemente do processo escolar ‘bancário’ em que, de forma dissociada, alguém ensina para um outro sujeito que aprende, de forma mecânica e sem reflexão.

Para Freire, aprender-ensinar é um ciclo que se retroalimenta. O ensino só se efetiva, de fato, com a aprendizagem. A Pedagogia democrática e libertadora, entendida como ambiente de construção, apreensão, apropriação e transmissão de novos conhecimentos, sinaliza como atores principais o educador e o educando, e como centralidade pedagógica a cidadania multicultural, num diálogo participativo e de respeito pelo outro, o que resulta em uma educação libertadora. A leitura de mundo, que compreende conhecimento, a produção de sentido coletivo do conhecer, das relações do ensino implicadas na aprendizagem, são fatores fundamentais na construção de processos de experiência democráticos, o que requer práticas que levem à consolidação de uma escola mais justa e solidária, de educação para a vida, transformando as relações da escola com o seu entorno educacional.

O movimento de aprender-ensinar deriva de uma determinada concepção filosófica de conhecimento, gerando, por sua vez posicionamentos por parte dos professores, ou de quem se propõe a ensinar algo a alguém. Assumimos aqui os princípios da lógica dialética, como movimento do pensamento que se desloca nas fronteiras das identidades, da contradição, das possibilidades de análise intencional e sistemática, a caminho da elaboração de sínteses de conhecimentos, que serão sempre provisórias. Tal situação requer mobilização, construção e elaborações progressivas de sínteses do conhecimento, a efetivação, a análise em busca de uma síntese qualitativamente superior. Entende-se como ensinagem o processo contínuo do ensinar-aprender, uma vez que a ação de ensinar liga-se diretamente à ação de apreender, por meio da apropriação dos conteúdos e dos processos, dos momentos construídos pelos sujeitos em ação. Fatores como a significação, a problematização, a práxis, a criticidade, a relação entre continuidade e ruptura, as dimensões da historicidade e da totalidade fazem parte desse processo (ANASTASIOU, 2003).



Conforme assinala Anastasiou (2003, p. 36):

O processo de ensinagem se efetiva conjuntamente, na parceria dos professores entre si e com os alunos, numa nova aventura do ensinar e apreender, do saborear na sala de aula. Nisso está contido um desafio, uma aventura e um compromisso da conquista do conhecimento, com posicionamento de sedução e parceria, na direção e um fazer solidário. Por tudo isso, consideramos a ensinagem como desafio a uma ação docente inovadora e comprometida.

É com essa perspectiva que buscamos nesse texto, apresentar os fundamentos e as possibilidades de ensinar-apreender por meio da educação formal e não formal.

As dimensões do formal e do não formal na formação de professores

Entendemos ser necessário apresentar algumas diferenças entre educação formal, não formal e informal para explicitar as concepções aqui utilizadas. Por educação formal entendemos a educação oferecida em instituições educacionais, organizada de forma estruturada, contendo programas educacionais intencionalmente planejados, de forma sequenciada, com tempos e rituais próprios e com participação compulsória do estudante a ser formado. Já a educação não formal caracteriza-se por ocorrer em instituições não escolares como museus, atividades formativas como cursos, eventos livres em geral, levadas a efeito por instituições de diferentes origens, sem caracterização de um público específico, por adesão voluntária de seus frequentadores, de acordo com suas inclinações e desejos. A educação informal, por sua vez, ocorre de maneira permanente, nos diferentes ambientes da vida em sociedade, em ocasiões fortuitas ou planejadas, com aprendizagens sobre a leitura e a interpretação do mundo, fundamentando-se nos critérios da solidariedade e da identificação de interesses comuns como parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública de um grupo, dirigida para o ser humano, de forma integral e não compartimentalizada, articulando e entrecruzando saberes, como exercício da cultura e da diversidade.

De acordo com Gohn (2003), ao considerarmos os processos de construção democrática, no caso da participação da população local e dos



pais em uma escola, na forma de Conselhos e Colegiados, entrecruzam-se necessidades da prática da educação formal/escolar e da educação não formal, observando, contudo que, nesse caso, não ocorreu, de fato, a descentralização do poder no interior das escolas. Segundo a autora:

Usualmente, esse poder continua nas mãos da diretora ou gestora, que o monopoliza, faz a pauta das reuniões dos conselhos e colegiados escolares, não a divulga com antecedência etc. A comunidade externa e os pais não dispõem de tempo e, muitas vezes, nem avaliam a relevância de participar ou de estarem presentes nas reuniões. Além disso, usualmente, esses pais não estão preparados para entender as questões do cotidiano das reuniões, como as orçamentárias. Só exercem uma participação ativa nos colegiados aqueles pais com experiência participativa anterior, extra-escolar, revelando a importância da participação dos cidadãos (ãs) em ações coletivas na sociedade civil. O caráter educativo que essa participação adquire, quando ela ocorre em movimentos sociais comunitários, organizados em função de causas públicas, prepara os indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil organizada. E os colegiados escolares são uma dessas instâncias (GOHN, 2003, p. 10).

É ainda Gohn (2006) que nos chama a atenção para as aprendizagens voltadas a interesses coletivos, de natureza política, no processo de tomada de decisões, sendo parte de assuntos públicos, pelo aprendizado das relações democráticas, o que colabora para o processo de politização dos cidadãos, condição fundamental para que ocorra o controle dos governados sobre os governantes em uma democracia participativa. A escola, especialmente a escola pública, nesse cenário, se torna peça fundamental para a formação de cidadãos capazes de modificar estruturas alicerçadas em uma cultura política oligárquica, clientelista, patrimonialista e excludente, como a brasileira, para uma cultura política que leve à emancipação social e cultural.

No que se refere à formação inicial de professores, as pesquisas indicam que a maioria dos professores da educação básica no Brasil está sendo formada por instituições privadas de ensino superior, o que nos coloca a indagação sobre a qualidade da formação desses profissionais, uma vez que tais instituições não desenvolvem pesquisa, que por sua vez, realimenta o ensino, assim como a extensão e os professores são contratados como aulistas, sem espaço para a reflexão e trabalho coletivo. A forma de



organização dominante desses cursos é a disciplinar, havendo poucas iniciativas de oferta de cursos de ensino superior organizada em outras bases, que possam promover o diálogo entre áreas de conhecimento, visando a resolução de problemas ou na perspectiva de considerar que o conhecimento que se constrói na atualidade não é conclusivo e que a incerteza e a imprevisibilidade estão presentes no ato de conhecer.

Na Formação Contínua de professores, a situação não é diferente. O maior empregador de professores que é o sistema público, nos diferentes âmbitos, tem como premissa a formação dos professores em seus contextos locais de trabalho, na forma de trabalho extraclasse do professor, as chamadas Horas-Atividade ou Horas de Trabalho Pedagógico, que estão inseridas no processo de desenvolvimento profissional docente, que é indissociável (da pessoa, da profissão e da instituição). Por vezes, há a oferta de cursos ou eventos formativos organizados fora do ambiente de trabalho, não fugindo, de maneira geral, às maneiras comuns de formação, organizado na forma de palestras, oficinas, obedecendo à uma lógica cumulativa e cartorial de formação, com ações de fora para dentro da escola e do sujeito professor, não havendo, em geral, implicações e motivações pessoais desses profissionais na frequência e estes eventos.

As configurações dessas alternativas formativas podem diferir: ora centra-se na figura do professor, na escola ou nas práticas, o que apresenta alguns equívocos: primeiro, o de limitar-se ao que acontece na escola, tendo os professores como ouvintes, podendo não resultar em maior participação desses profissionais; o outro equívoco seria o de limitar-se à atuação aos muros da escola, dando costas aos diferentes agentes envolvidos com a mesma, e o terceiro equívoco seria o de encerrar-se nos professores, nos seus interesses e práticas, podendo resvalar-se em interesses corporativos. Entende-se aqui o desenvolvimento profissional dos professores partindo destes e não encerrado neles, nem somente na sala de aula ou na escola, mas antes, aberto à contribuição de outros atores, externos à instituição (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001).

As relações da escola e dos professores com a cidade ou a organização política local merece ser aqui destacada. O pressuposto das Cidades Educadoras, por exemplo, caracteriza-se pela lógica da extensão do direito à educação, da existência de diálogo entre a escola e a cidade, trazendo e levando para a escola as necessidades da população, com condições para a reflexão e a análise dos desafios que a cidade apresenta, na sua diversidade,



identidade e complexidade, contribuindo para a promoção da igualdade, da justiça social e do equilíbrio territorial em um panorama complexo e incerto – característicos da sociedade contemporânea.

De acordo com a fundamentação do Movimento das Cidades Educadoras:

As Cidades Educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planejadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais (CARTA das Cidades Educadoras, 2004, p. 3).

A formação de professores enraizada culturalmente e engajada politicamente, para ser capaz de fazer frente aos dilemas educacionais da sociedade, requer uma formação de professores mais ampla e abrangente, que tenha o profissional que está se formando (na formação inicial e na formação contínua) como protagonista de seu aprendizado, formado em ambientes colegiados e colaborativos, por meio de debates, com contrastes de pontos de vista, oportunizando experiências e possibilidades de diferentes leituras de mundo, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de argumentação e de posicionamento crítico e fundamentado perante os grandes temas da atualidade. Nesse sentido, é fundamental o acesso à diferentes ambientes formativos e de informação e a experiências culturais provocadoras de reflexão crítica, o que incide diretamente sobre o sujeito professor e o profissional.

Conforme Rui Canário (2004) sustenta, a transformação da escola passa pela atuação em três ações que se relacionam: pensar a escola a partir da educação não-escolar; caminhar no sentido de desalienar o trabalho escolar, para que o trabalho de aprender possa ser vivido como uma 'obra' e transformar a educação, e em particular a escola, por meio do conhecimento e da atuação em movimentos sociais.

O autor leva em consideração para essa análise a gênese histórica da escola, apresentando a recorrente dicotomia entre as lógicas de reformas educacionais e as lógicas de inovação, tendo em conta a escola como sistema



de atores sociais e os papéis de professores e estudantes e por último, a relação da escola com os territórios, enfatizando aos temas relacionados às escolas do meio rural e em zonas urbanas desfavorecidas.

Ainda para Canário, o não cumprimento das promessas da modernidade de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade, junta-se à perda de coerência da escola, seja a coerência externa, pelo fato dela ter sido historicamente produzida em um contexto de capitalismo liberal fundado num sistema de Estados Nação, que deixou de existir, seja pelo seu funcionamento interno, que hoje apresenta-se incompatível com a diversidade dos seus públicos e com as missões “sociais” que lhe são requeridas, tendo como consequência a perda de sentido do trabalho realizado na escola.

A propósito da formação de professores e da construção de um espaço público de formação, Silva Jr. (2015a) distingue os processos de socialização (base matricial de formação de professores) e de formação, indicando que a socialização se desenvolve em determinada organização social. Já a formação, ao contrário, desenvolve-se ao longo do processo de socialização, sendo o professor sujeito e não objeto de determinações políticas. Acerca da presença do professor nos espaços públicos de formação, as corporações de professores não estão representadas nos processos de definição das políticas de formação, colocando-se a necessidade de haver ações de professores no sentido de convencer a sociedade da importância e necessidade social do seu trabalho e sobretudo, a importância de construção e uma agenda de pesquisa para responder à complexidade da problemática educacional brasileira, ainda sem respostas.

Ao mesmo tempo em que é importante considerar a crise da escola e os limites da formação de professores no contexto atual pelos seus significados sociais, igualmente se faz importante aquilatar os novos paradigmas para a educação do século XXI – baseado em valores democráticos e de inclusão, em aprendizagens cooperativas e participativas, com currículos construídos sob valores também democráticos (ALARCÃO, 2001).

Nesse sentido ampliar perspectivas, construir novos olhares sobre a escola e para a escola são ingredientes enriquecedores de experiências culturais, aprimorando os sentidos, estranhamentos, produzindo novas significações, de forma desnaturalizada, estranhando os acontecimentos e os fenômenos, mediando a relação com os processos culturais, por meio da curiosidade e do olhar sensível e, ao mesmo tempo, investigativo.



Desdobramentos em cenas da educação pública: as possibilidades de educação não formal de professores na relação com o espaço e o território

Parece ser comum que a relação dos profissionais da Educação nas escolas públicas brasileiras com o bairro, o território do entorno da escola ocorre de forma muito distante. Projetos desenvolvidos com estudantes que favoreçam o conhecimento do lugar, dos ambientes em que vivem e que se situa a escola, as formas de expressão cultural e social, as relações entre os conhecimentos local e universal, promovem a compreensão das histórias dos sujeitos e da história social daquela localidade, o que colabora com a produção de identidades e na compreensão da diversidade e das desigualdades que estão presentes na sociedade brasileira. Conhecer os lugares, os espaços e os ambientes públicos e privados oportuniza aprendizagens e ampliação de repertórios para todos, assim como favorece processos democráticos de reconhecimento, de estranhamentos e de identificação dos sujeitos com o lugar, gerando pertencimentos e identidades.

Por território, entendemos como um espaço geográfico físico ou virtual que congrega pessoas ou organizações. Para a geografia política, o conceito de território traz implícito relações de poder, que se manifestam pelo interesse ou pela força política exercida por pessoas ou grupos sobre outrem. Para Milton Santos (1978), crítico fugaz dos processos econômicos de globalização, que privilegiam o capital financeiro, o espaço é expressão da produção humana na relação com a totalidade da natureza, com coerência e lógica na sua unidade. Ao conceituar ‘espaço’, o autor indica que:

O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis produtiva coletiva que reproduz as relações sociais (SANTOS, 1978, p. 171).

No campo das políticas sociais, a ideia de território surge como um eixo das políticas sociais a partir dos anos 2000, por meio da focalização e da racionalização do gasto social iniciado com as reformas do Estado na década de 1990, levando à relação entre território e desigualdade



social e de desempenho dos estudantes, o que poderíamos denominar de 'territorialização da política educativa'. Com tal territorialização, o Estado tenta garantir, em certa medida, os princípios de igualdade e equidade no atendimento dos alunos e, ao mesmo tempo, desloca as causas da desigualdade de desempenho e de percurso escolar dos mesmos, responsabilizando os baixos desempenhos dos estudantes às dificuldades de vida nesses ambientes, a pobreza e a ausência de bens e serviços públicos à população.

Ao considerar o território como ambiente em que se configuram espaços de poder, faz-se necessário reconhecer a função social que a escola passa a ter, se de um lado, em uma perspectiva conservadora, pode se manter à margem dos eventos e da cultura que pulsa fora da escola, por outro lado, em uma perspectiva emancipatória e democrática, a escola é parte do território e condiciona e é condicionada por esse espaço, lugar e sobretudo, pelas relações que ali são estabelecidas.

Importante considerar também o contexto de expansão das oportunidades educacionais no Brasil e a realidade de escolas públicas localizadas em ambientes considerados vulneráveis, que deveriam contar com processos de diferenciação escolar, visando a equidade em uma estrutura escolar igualitária, porém, de maneira geral, não é essa a situação, pois na história da Educação brasileira ainda não há indícios de existência de uma escola de qualidade para todos, de modo que podemos afirmar que houve de fato expansão de oportunidades educacionais, nas últimas décadas, mas ainda estamos longe de democratizar, de fato, o ensino e a aprendizagem. O que prevalece é uma escola pobre para os pobres, reforçando ainda mais as diferenças já existentes, entendendo a educação como fator de minimalização de riscos e de tensões sociais, visando atenuar a pobreza, acentuando o descompasso entre quantidade e qualidade da oferta educacional (ALGEBAILLE, 2009).

É importante destacar que nos programas de formação inicial de professores, a formação disciplinar e limitada internamente, via de regra, às aulas nas instituições formadoras, obscurece e limita as possibilidades formativas para além dos muros da escola de formação de professores, em uma lógica conservadora que não dialoga com as forças do lugar, do espaço e do território em que se inserem as escolas de educação básica, para a qual tais profissionais estariam sendo formados. Na formação contínua, a mesma situação ocorre, com a delimitação das possibilidades formativas de professores restrita ao âmbito interno das escolas.



António Nóvoa (2015), ao assumir a imprescindível função social das universidades com o seu entorno, corresponsabilizando-se socialmente, evidencia a urgência de haver liberdade nesses ambientes formativos para pensar e refletir e que se faz necessário contrapor-se aos três ‘E’: excelência, empreendedorismo e empregabilidade. No lugar da excelência, se faz importante introduzir o debate e a cultura, no lugar do empreendedorismo, a diversidade e a convergência e no lugar da empregabilidade, a plenitude e a abertura. Defende a mudança da denominação de universidade, para univer-cidade, como forma de diálogo e de enraizamento da universidade no âmago da cultura da cidade, como espaço da diversidade, onde concorrem muitas realidades, nos planos simbólico e político. Por suas palavras:

É por isso que precisamos alargar o repertório da nossa ciência, dos pontos de vista teórico e metodológico. Alargar o espectro das nossas maneiras de pensar e de falar sobre educação. Aprofundar o nosso compromisso com a inclusão, a educação e a cultura. É para isso que serve a pesquisa educacional. Todas as minhas palavras podem ser resumidas numa só – liberdade. As formas dominantes de organização do trabalho acadêmico e de avaliação dos professores estão a afetar gravemente a ideia de universidade e as nossas vidas profissionais e pessoais. Chegou o tempo de repensar a pesquisa educacional numa perspectiva mais ampla, com uma liberdade sem condição. Porque a liberdade é tudo e todo o resto é nada (NÓVOA, 2015, p. 268).

O essencial para a formação de professores, ao nosso ver, está em redimensionar a perspectiva de Educação, com base em um projeto de sociedade que se deseja construir, a partir da realidade socioeconômica e política do país, aliando as dimensões do local e do universal e nessa perspectiva, ampliar a formação de professores para a realidade que circunda as escolas, de ensino superior e as de educação básica, apresenta-se como tarefa urgente.

Considerações finais

Mesmo considerando que a escola brasileira encontra-se em crise por não concretizar de forma massiva a perspectiva de mobilidade social para a ampla maioria da população, prerrogativa histórica da escola para os segmentos menos favorecidos da população, torna-se importante analisar o direito à educação de qualidade para toda a população e nesse sentido, a



educação não formal em ambientes que favorecem a perspectiva democrática da sociedade, na relação com as escolas, sejam as escolas de educação básica ou as instituições de ensino superior que formam professores.

A cidadania, mais que uma solução retórica, presente nos preceitos e projetos educacionais, necessita de qualificação na relação com os processos democráticos. A esse respeito, Silva Jr. argumenta que:

A cidadania se sustenta em sua dimensão ética, assim como a educação, a ética se expressa pelos juízos de valor que a educação lhe permite formular; a educação se propõe a produzir a humanidade de todos a partir da produção da humanidade de cada um, ou seja, propõe-se a produzir a cidadania universal. O direito à educação constitui, assim, o ponto de convergência de nossa reflexão. O sujeito humano que dele resultará, será a síntese do sujeito ético, epistêmico e político que conseguirmos construir (SILVA JR.,2015b, p. 106).

Nesse cenário, a formação de professores em ambientes não formais assume um status fundamental, não apenas como forma de diálogo e de reconhecimento da realidade local das escolas, como formas privilegiadas de formação do cidadão crítico e autônomo (menos sujeitas às garras e às amarras da reprodução cultural e de processos alienantes), mas pela capilaridade das escolas com as cidades, por meio da ampliação das perspectivas de mundo e de sociedade, o que reforça a necessidade de parcerias e de diálogos, de entrecruzamento de saberes, por meio da disseminação de conhecimentos e de novas práticas de ensinagem, por meio de mediações sucessivas, provocadoras de novas e instigantes leituras, de produção de conhecimentos e de saberes, resignificando-os.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANASTASIOU, L. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G .C.; ALVES, L. P. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univalle, 2003, p. 11-38.



CANÁRIO, R. **A escola tem futuro: das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras.** Proposta Definitiva. Gênova, 2004. Disponível em: <<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOHN, M. G. Educação não formal na Pedagogia Social. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. **Anais...** março, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&script=sci_arttext> Acesso em: 13 jun. 2016.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação.** 5. ed. São Paulo. Cortez, 2003.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015.

_____. Profissão Docente. **Revista Educação.** Agosto, 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>> Acesso em: 20 jun. 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Org.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2001.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.

SILVA JR., C. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JR., C. et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2015a, p. 133-151.

_____. **Para uma teoria da escola pública no Brasil.** Marília: M3T. Edições e Treinamento, 2015b.



O movimento da didática crítica: contexto, razões e proposições

Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

Considerações iniciais, ou o que não quer calar

Este artigo tem por objetivo apresentar, a partir da visão de estudiosos da didática, a constituição do movimento didática crítica, com ênfase no contexto, nas razões e proposições. O estudo se realiza a partir de entrevistas realizadas com estudiosos do campo da didática: José Carlos Libâneo, Maria Rita Neto S. Oliveira, Selma Garrido Pimenta e Vera Maria Candau, no período de 2008 a 2010. Com efeito, a decisão de retomar¹ esse estudo, nesse momento, agosto de 2016, no XVIII ENDIPE – Cuiabá, a meu modo de ver, tem importância estratégica ídeo-política, político-pedagógica e histórica. Assim, é intencional.

Consideramos importante que os pesquisadores e educadores brasileiros, se posicionem e não silenciem face ao gravíssimo cenário político-econômico, conservador e reacionário que vivenciamos, no qual as conquistas de mais de cinco décadas em defesa de uma educação pública estão seriamente ameaçadas. A educação e a escola pública desse país estão sob fortes ataques das elites conservadoras, que para além dos propósitos de privatização, estão interessadas também em controlar a formação das crianças e jovens, a partir de seus interesses e de visão de mundo. Esses interesses têm se manifestado claramente, através de grupos ligados ao *Escola sem partido*, algo extremamente nefasto, danoso e grave quando se tem como princípio educativo fomentar o pensamento crítico e o compromisso político com a prática social, pois é pela problematização da realidade social, dos valores com os quais as pessoas balizam as suas vidas, pelas perguntas e questões que se faz sobre o mundo, é que nos aproximamos do conhecimento científico e de uma ética voltada para o desenvolvimento livre e universal dos indivíduos.

1 Inicialmente, realizado no interior das elaborações da tese de doutoramento, defendida em 2011 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de concentração – Didática, teorias do Ensino e Práticas escolares.



A perspectiva do *Escola sem partido*, no mínimo, está ligada à concepção de neutralidade científica da prática educativa, aliada a uma visão conservadora da política, na qual nem os professores, nem os estudantes podem refletir sobre questões como a exploração da força de trabalho, sobre as desigualdades sociais e regionais; a distribuição da riqueza nacional, dos impactos da atividade produtiva capitalista nas questões climáticas, e as várias formas de preconceito de classe social, étnica, religiosa e de gênero. A escola pública, espaço privilegiado da apropriação pelas novas gerações da cultura historicamente elaborada, ameaça as elites conservadoras por seu potencial emancipador, mesmo estando sob forte controle do pensamento e das políticas educacionais burguesas.

Os ataques ao pensamento crítico têm se materializado por meio de diversos mecanismos e ações. O mais recente fato e emblemático das tentativas de silenciamento das vozes discordantes e de perspectivas emancipatórias, é a perseguição às ideias do pensador e educador Paulo Freire, considerado pelos conservadores um comunista que doutrina politicamente os jovens. O primeiro, em 15 de março de 2015, nas manifestações contra a Presidenta Dilma Rousseff (PT), por meio de faixas que afirmavam: “chega de doutrinação marxista: basta de Paulo Freire; e o segundo e mais grave, a violação dos dados biográficos na Wikipédia, através de um órgão do estado brasileiro – rede SERPRO.² Esses gravíssimos fatos caracterizam muito bem a onda conservadora que vivemos no Brasil, mas que, ao mesmo tempo se revela um fenômeno mundial.

Mas o que isso significa? O ideário pedagógico freireano, constitui o que Saviani (2007, p. 400) considera de pensamento contra-hegemônico:

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.

Situando a pedagogia Libertadora de Paulo Freire no interior das proposições contra-hegemônicas, Saviani (2008, p. 170) entende que essa perspectiva é constituída por “[...] orientações que não apenas

2 Serviço Federal de Processamento de dados.



não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade”. Assim é possível compreender o porquê das tentativas de cerceamento do pensamento crítico. Colocar a educação a serviço de um projeto social emancipador, incomoda e ameaça àqueles que vivem do suor e da exploração da força das classes trabalhadoras, e que desejam a perpetuação dessas relações de dominação.

Esse breve posicionamento é necessário, principalmente, porque o que se discute neste texto, são *o contexto, as razões e as proposições do movimento da didática crítica* que se erigiu a partir de posições teóricas comprometidas com uma educação pública de qualidade emancipatória, portanto, comprometida com a transformação das estruturas político-econômicas e culturais do Brasil.

1 O movimento da didática crítica: uma reação à concepção da neutralidade científica

Os estudos sobre o movimento da didática crítica, André e Oliveira (1997), Candau (2000) e Oliveira (1992), apontaram de modo sistemático para o contexto da década de 1980, caracterizado por intensas lutas e embates político-econômicos e educacionais. Questões como a democratização do ensino e da escola pública, da igualdade de oportunidades, e de uma educação de qualidade para todos, integravam as pautas das CBEs. Sobre a relevância destas no e para o contexto da época, a fala de um dos nossos sujeitos é expressiva, ao contextualizar o início dos seminários A Didática em Questão. “Antes disso, uma menção importante foi a realização da I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, um marco a partir do qual se deu o surgimento de outros movimentos sindicais, políticos, científicos, no campo da educação” (LIBÂNEO, 2010, informação verbal).

A consciência da necessidade de pautar os problemas da educação brasileira a partir de ações e espaços coletivos, como também da organização político-sindical, era crescente entre os educadores. Sobre o contexto das CBEs, suas preocupações e temáticas, Pimenta (2003, p. 170-171, grifo nosso) destaca:

Eu era presidente da Ande quando organizamos a 3a CBE (em Niterói), e depois a 4a, que foi em Goiânia, de onde praticamente saiu o texto para a constituinte



[...] é muito interessante quando examinamos os anais, desde a 1ª CBE, perceber que quase tudo sobre educação que se fazia estava em discussão; e que para quase tudo nas CBEs foram sendo elaboradas propostas: a gestão da escola, a questão do financiamento, a *questão da didática*, a questão dos conselhos nacionais, estaduais etc. [...] foi um período de militância intensa, e eu terminando a minha tese em meio a tudo isso.

A discussão dos vínculos entre educação e sociedade, do papel da educação, assim como a problematização do ensino e da produção do conhecimento na área da didática e sua tarefa na formação de educadores, mobilizava e organizava aqueles interessados em discutir um projeto educacional no contexto de redemocratização do País.

[...] o sentido era este: repensar o ensino e a pesquisa em didática, e entendo que a ideia era sempre articular as questões da didática com as questões da problemática educacional da época e com as questões da sociedade brasileira. A questão da contextualização estava muito atenta para os grandes desafios que tinha a sociedade brasileira do momento, que vivia o início do processo de redemocratização, em que se discutia acerca de qual seria o papel da educação nesse contexto. E, no âmbito desse processo educacional, discutia-se o papel da didática enquanto espaço fundamental para a formação de educadores. Essa era a motivação (CANDAUI, 2010, informação verbal).

Por essas sinalizações, fica claro que, nesse momento, os educadores evidenciam uma forte atenção aos problemas concretos postos pela realidade educacional e, por assumirem essa posição, obtinham uma visão de conjunto, orgânica e articulada da totalidade educacional. Desse modo, conseguiam elaborar e propor os caminhos coerentes e eficazes com as finalidades ético-políticas e pedagógicas de um projeto educacional emancipador.

Na década de 1980, com relação ao ensino, ao modo de concebê-lo, em específico, fazia-se a crítica a um ensino de base instrumental e tecnicista predominante nas propostas e planos educativos, como também nas práticas dos professores. A didática, assim concebida, atendia aos interesses de reprodução do *status quo*, uma vez que colocava professores e alunos na posição de consumidores e repetidores daquilo que estava



nos livros, manuais e planos das Secretarias de Educação. Esse contexto é descrito por um dos sujeitos entrevistados, ao relatar sua experiência de participação numa Banca de Mestrado que apontava para a crítica *da neutralidade científica* presente nas práticas dos professores:

[...] estive na defesa de dissertação³ de Mestrado da Maria Rita,⁴ orientada pela Magda, que abordava a *Didática – um discurso sobre a neutralidade*, onde ela fazia entrevistas com professores e também pesquisava os livros de didática da época. Isso foi no início dos anos 1980. Todos esses fatos me levaram a pensar que realmente precisávamos colocar em questão como o conteúdo da didática estava sendo trabalhado. Em razão das críticas que surgiram nessa época, ressaltai, no texto que escrevi, que ou a didática era considerada uma coisa inócua, que não servia para nada, ou era prejudicial, porque de alguma forma reforçava o sistema da neutralidade – então, como é que iríamos repensar esse tema do ensino e da pesquisa em didática? (CANDAU, 2010, informação verbal).

A postura dos professores na organização de seus planos de ensino, ao realizarem a seleção de autores e temáticas a serem trabalhadas nas disciplinas de didática, indicava um modo acrítico de conceber a atividade de ensino, pois não se colocavam a necessidade de diante das finalidades educativas, fazer opções por autores e perspectivas teóricas que expressassem coerência lógica entre objetivos de formação e pressupostos epistemológicos. Explicando essas posturas está a ideia da concepção de neutralidade científica. No depoimento, Oliveira explicita o entendimento presente no modo de agir destes educadores, tomados como sujeitos em sua dissertação:

A pessoa dizia, “olha, eu trabalho em didática, a minha bibliografia básica é esta: Skinner, para tratar do comportamentalismo aplicado ao ensino; e Paulo Freire para discutir questões de trabalho em equipe”. Enfim, percebíamos que havia uma confusão, uma mistura muito grande dos textos num mesmo plano, dado por um dos professores. Eles não tinham a

3 Publicada no livro *O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

4 A entrevistada aqui se refere a Maria Rita Neto Sales Oliveira, orientada por Magda Becker Soares. Ambas são Professoras Titulares aposentadas da Universidade Federal de Minas Gerais.



mesma matriz teórica, epistemológica, de um lado; de outro, parecia que não havia uma organização lógica nos temas. Parecia que aquilo feria o princípio de uma lógica formal, por exemplo. Era estranho [...]. O que isso implica? Qual é a propriedade desse conteúdo? O que permite que se junte A com B? Questões como essas fizeram com que identificássemos a categoria-chave que unia isso tudo. Era a categoria da neutralidade. A crença na neutralidade científica permitia que se juntasse A, B, C, D... num mesmo pé, sem se perceber as raízes (OLIVEIRA, 2009, informação verbal).

Esse modo de conceber a didática e de lidar com os autores e suas teorias era uma das preocupações que instigava e incomodava também a Libâneo. Em seu depoimento o entrevistado nos dá indicações da existência de uma visão ingênua e acrítica do conhecimento entre os professores da época que ministravam a disciplina de didática, uma vez que trabalhavam com autores e teorias que se contrapunham ou que apresentavam diferenças significativas, mas desconheciam esse fato na medida em que aspiravam dessas teorias propósitos comuns de formação, sem fazer as distinções de suas fontes epistemológicas e, portanto, das finalidades e ações que lhes são pertinentes.

Na época da Faculdade de Educação, eu já tinha uma clareza, por causa da filosofia, da importância da epistemologia na compreensão da pedagogia, e ficava incomodado com as pessoas misturando Carl Rogers, Paulo Freire, Dewey. Na época, para o pessoal que ensinava didática, era tudo a mesma coisa. Mesmo que fosse humanista, estava tudo no mesmo patamar. Comecei a ficar intrigado com isso, pois não se pode misturar tudo (LIBÂNEO, 2008, informação verbal).

A prática de uma didática erigida sob a ideia da neutralidade científica, de um ecletismo epistemológico, de caráter meramente instrumental e tecnicista, inquietava e mobilizava os educadores que tinham por objetivo colaborar nas mudanças políticas, sociais e educacionais na década de 1980. Em 1982 acontece, na PUC do Rio de Janeiro, o 1o seminário de didática, sintomaticamente, chamado de A Didática em Questão. Os educadores se mobilizaram em torno da discussão e questionamento do conteúdo da didática, como também das perspectivas teóricas que envolviam o ensino



e a pesquisa. O seminário foi uma resposta às necessidades colocadas pela problemática educacional daquele contexto. Em razão da sequência dos seminários, sua ampliação e sistematicidade, pode ser considerado o movimento da didática.

A motivação para se promover esse seminário em 1982, que ocorreu na PUC do Rio e se chamou A Didática em Questão, era a criação de um espaço para colocar em questão e problematizar o ensino e a pesquisa em didática na época. Quando organizei o seminário, com o grupo de professores de didática da PUC, a intenção não era criar um movimento. Isso que se chama hoje em dia de “o movimento da didática”, foi uma construção coletiva posterior. Esse seminário, que está na origem do Movimento, obedecia a uma necessidade, pois a maioria das pessoas da área da didática estava inquieta, com uma necessidade de repensar tanto os conteúdos e os enfoques que se ensinava quanto a pesquisa em didática. Então, essa foi a origem. No seminário de 1983, lançamos também os seminários de Prática de Ensino e, progressivamente, isso foi crescendo e se mantém até hoje. Entendo que é a isso que chamamos de “o movimento da didática” (CANDAU, 2010, informação verbal).

O movimento da didática, desde os seus primórdios, é considerado pelos sujeitos uma obra coletiva, ou uma construção coletiva, uma vez que os problemas envolvendo o ensino e a pesquisa na didática, a necessidade de problematizar e repensar a concepção de ensino predominante nas práticas dos professores, de colocar em questão seu objeto de estudo e a busca da especificidade e identidade da área, desafiava, incomodava e mobilizava os educadores que estavam sintonizados com as lutas por uma sociedade democrática, justa e igualitária, ao mesmo tempo em que se empenhavam em conhecer e discutir os problemas da realidade educacional brasileira e sistematizar orientações didático-pedagógicas capazes de contribuir com a superação dos problemas enfrentados pela educação do País.

Entretanto, é comum também entre eles o entendimento do papel de protagonista de Candau na organização e mobilização dos educadores no início do movimento por uma didática crítica como também, destacam que mais tarde, com a adesão de outros educadores, com a criação do Grupo de Trabalho de Didática da Anped e com o aumento dos estudos, a área ganha consistência.



[...] houve também o movimento de renovação da didática, sob a liderança da Vera Candau, que coordenou o Seminário A Didática em Questão, na PUC do Rio de Janeiro, em novembro de 1982 [...] Todos nós reconhecemos a importância de Vera Candau para a renovação do campo teórico da didática. Depois dela, surgiram vários estudos, formou-se o GT de Didática da Anped, e o campo foi ganhando consistência com a participação de Aida Monteiro, Marli André, Maria Rita Sales de Oliveira, Selma Pimenta, Olga Damis, Cipriano Luckesi, Oswaldo Rays, Ivani Fazenda, Ilma Alencastro Veiga, Luís Carlos Freitas, Pura Lúcia, Maria Isabel da Cunha, Lilian Wachowicz, entre outros (LIBÂNEO, 2008, informação verbal).

A necessidade de uma concepção crítica de didática, notadamente, a partir de uma proposição que expressasse uma compreensão relacional das esferas teóricas e práticas da pesquisa e do ensino em didática, teve como marco importante a fusão dos seminários A Didática em Questão e dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino. Sobre esse momento, Libâneo rememora:

Houve uma circunstância muito interessante que foi a realização simultânea em São Paulo, por volta de 1985, do 3o Seminário A Didática em Questão e do III Encontro Nacional de Prática de Ensino em que, nos dois eventos, foi aprovada uma moção de fusão dos dois movimentos para se constituírem os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino. Participei de um desses eventos e ajudei no convencimento dos colegas para fundir as duas iniciativas. O Encontro seguinte foi realizado no Recife, em 1987, já com o nome de IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (LIBÂNEO, 2008, informação verbal).

Considerado o destaque de liderança de Candau nesse movimento, mas ao mesmo tempo identificando-o como um coletivo, localizamos seu caráter uno e plural. A unidade se dá simultaneamente em dois sentidos. O primeiro, de caráter amplo, traduzido pelo combate à sociedade opressora, injusta e desigual; o segundo, em sintonia com essa proposição, era a necessidade de crítica à concepção tecnicista de didática e de educação, de sua função reprodutora das relações sociais vigentes, assim como pela



necessidade, nesse processo, da busca e definição do objeto de estudo da didática – o processo ensino-aprendizagem – de sua identidade. Contudo, exatamente, por ser um coletivo, encontramos modos diversos, posturas políticas e epistemológicas plurais, ao contrário das representações que muitas vezes fazemos, de ser este um movimento harmonioso, um espaço sem divergências no modo de pensar a sociedade, a educação, a escola, o ensino, a pesquisa.

2 No movimento da didática crítica: as pedagogias contra-hegemônicas

Sobre as origens do movimento de uma didática crítica, encontramos depoimentos que indicam que esta tem suas raízes numa visão de esquerda católica e que, inicialmente, a pedagogia libertadora de Paulo Freire parecia ser a postura mais assumida na época pelos professores. Adotar uma postura de esquerda era assumir a perspectiva teórica freireana. No tocante ao materialismo histórico-dialético, sua incorporação e difusão nos estudos em educação é creditada ao curso de Pós-graduação em Educação na PUC/SP, sob a coordenação de Dermeval Saviani.

Em 1982, estava em São Paulo, começando meu Mestrado, e não fui ao 1o Seminário A Didática em Questão, mas depois apareceu a publicação das comunicações apresentadas, onde não há menção explícita ao materialismo histórico e dialético, apenas a uma didática crítica. *Posso dizer, pela minha lembrança, que no meio do professorado e dos educadores ser de esquerda na educação era aderir ao pensamento de Freire. Naquela época, pessoas, professores de escolas públicas, que tinham interesse numa opção política, eram originários dos movimentos de ação católica.* Acho que os primeiros movimentos por uma didática crítica tiveram origem numa visão da esquerda católica. Penso que a *introdução do pensamento marxista na pedagogia deve ser creditado a Saviani, quando iniciou o curso de Pós-graduação em Educação na PUC de São Paulo, concentrando aí a investigação da educação com referenciais marxistas.* Muitos ex-seminaristas, ex-padres, tiveram esse espaço para fazer o Doutorado na PUC, formando o núcleo de difusão do marxismo na educação (LIBÂNEO, 2008, informação verbal, grifo nosso).



Como indicou o entrevistado ao se referir às publicações do 1o Seminário denominado *A Didática em Questão*, não podemos afirmar que as proposições de uma didática de inspiração marxista já se fazia presente nesse primeiro momento. Pelo depoimento, a sinalização é a de que o curso coordenado por Saviani foi o espaço privilegiado de sistematização e difusão do ideário contra-hegemônico de base materialista histórico-dialético na educação. No âmbito das sistematizações e proposições sobre a didática, a expressão desse ideário chega pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, pelos estudos de Libâneo e da didática fundamental, nas formulações de Candau. Essa inferência tem suas bases no entendimento de Oliveira, ao afirmar que, no mínimo, duas perspectivas se faziam presentes no interior das formulações de uma didática crítica:

Fica mais ou menos claro, que tínhamos, no mínimo, duas perspectivas. Havia a perspectiva fundada no materialismo histórico-dialético, e aí eu colocaria a didática crítico-social dos conteúdos; e tínhamos a chamada didática fundamental (OLIVEIRA, 2009, informação verbal).

Sobre as primeiras sistematizações da pedagogia crítico-social dos conteúdos e os espaços de socialização dessas ideias, Libâneo se reporta à sua participação no 2o Seminário *A Didática em Questão*, afirmando que, neste, seus estudos em didática já se inspiravam na dialética marxista:

O importante é que fui me tornando um teórico da didática. Foi também num capítulo do livro⁵ *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos* que escrevi um de meus textos mais “caprichados”: “Didática e prática histórico-social”. [...] foi na Anped que comecei a difundir minhas ideias sobre didática. [...] No 2o Seminário *A Didática em Questão*, eu já tinha formado uma ideia inicial de uma didática inspirada na dialética marxista. Então, surgiram os artigos que mencionei (LIBÂNEO, 2008, informação verbal).

Como já constatado pelos depoimentos dos entrevistados, o movimento da didática brota das motivações e necessidades de se discutir

5 O entrevistado se refere ao livro LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1985.



os problemas educacionais, seus vínculos com o contexto político e econômico vivenciado pela sociedade brasileira, assim como o papel da didática na proposição de um ensino que partisse da prática social, de seus reais problemas e a ela retornasse com os instrumentos teóricos de uma consciência crítica capaz de colaborar com os processos de mudanças da realidade social. As proposições pedagógicas orientadas por esta finalidade foram ricas e diversas, constituindo-se no pensamento contra-hegemônico próprio dos anos 1980, por sua inspiração em uma concepção dialética de educação. Pelo depoimento constatamos a presença dessas diferentes expressões na formação de uma concepção *crítica* de didática, com a indicação de que as ideias pedagógicas da perspectiva crítico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico-crítico exerciam forte hegemonia e se confrontavam com ideário freiriano também presente e representativo.

Aí foram surgindo vários grupos e o movimento passou a se chamar didática na perspectiva crítica. Na época foram surgindo várias tendências, como pedagogia crítico-social dos conteúdos, com Libâneo e Saviani, que adquire uma grande projeção, e acho que uma grande hegemonia dentro da pedagogia crítica; mas também tinha o pessoal do Paulo Freire. E o embate entre a perspectiva crítico-social dos conteúdos e a perspectiva do Paulo Freire foi muito forte num dado momento. Tinha a pedagogia dos conflitos, que era uma linha que envolvia a UFMG. Havia a pedagogia libertária [...] o que eu chamei de didática fundamental... *Então, entendo que isso que chamamos de enfoque crítico passava por diferentes expressões.* Todos tinham uma inspiração ou tinham uma referência na perspectiva dialética, mas a maneira de lidar com a perspectiva dialética era diferente (CANDAU, 2010, informação verbal, grifo nosso).

Pela ênfase evidenciada nos depoimentos, fica claro que, tanto na perspectiva *crítica* da didática como na concepção de *dialética*, deve ser observado seu caráter plural no que se refere ao modo de abordá-las e concebê-las. Isso significa que há, no interior do movimento da didática, modos diferentes de entender o que é a *crítica* ao real, assim como o modo de entender o ser do real, portanto, concepções, visões distintas sobre o homem, a sociedade, a educação, o conhecimento, a escola, o ensino, o educador e o educando.



A preocupação de destacar o caráter plural das posturas teóricas constituintes e constituidoras do movimento da didática crítica caracterizou o modo de se posicionar de todos os entrevistados. Com efeito, foi nas manifestações de Candau que encontramos o destaque para correlação de forças entre os grupos e referenciais teóricos ali presentes.

Mas esse grupo era um grupo plural. Em particular nos anos 1980, a hegemonia foi da pedagogia crítico-social dos conteúdos, principalmente na área de didática. Mas o grupo sempre foi mais plural e entendo que temos que manter essa coisa do enfoque crítico em um sentido amplo (CANDAU, 2010, informação verbal).

O entendimento de que ali coexistiam diversas posturas teóricas, de que vários termos como *crítico*, transformador, dialético, contextualizado e fundamental eram muitas vezes usados pelos educadores sem que se fizesse referência a um projeto de sociedade, é destacado por Oliveira ao se referir a posicionamentos de Freitas (1987). O autor aponta a necessidade de se ter consciência do projeto social para o qual estamos trabalhando e ancoramos nosso modo de pensar e fazer pesquisa em educação.

[...] ele [Luís Carlos de Freitas] faz uma análise de uma série de termos utilizados por vários autores, na área da didática e na área da educação em geral, num determinado momento histórico. Não significava que todos estavam abraçando a perspectiva do materialismo histórico-dialético [...] Porque, na verdade, era um momento em que todos se uniam para derrubar determinado regime. Mas as diferenças que depois se explicitariam, já apareciam nas discussões. No entanto, obviamente se reúnem numa luta contra uma sociedade opressora. E aí [Luís Carlos de Freitas] fala nesse texto da importância da construção do projeto histórico. Ele diz que, na verdade, nem todo mundo estava abraçando o mesmo projeto histórico de sociedade. Se estou correta, ele fala mais ou menos assim: “quero deixar claro o meu projeto histórico de sociedade, um projeto marxista/leninista” [...] É bom salientar que não posso dizer que era a teoria predominante. Várias categorias do materialismo histórico-dialético eram abraçadas, por “todo mundo” (OLIVEIRA, 2009, informação verbal).



A fala de Oliveira revela a unidade dos educadores em torno das lutas por uma sociedade livre da opressão política, do regime autoritário; evidencia a diversidade de teorias constituintes do movimento pela renovação da didática, suas diferenças. Isso é evidenciado, em especial, quando afirma que o materialismo histórico-dialético não era a teoria predominante entre os educadores, ou seja, que nem todos assumiam na sua integralidade as categorias desse referencial teórico, assim como nem todos viam a necessidade de se posicionarem em defesa de um novo projeto histórico-social.

A ênfase, no entanto, quer apenas sinalizar para a diversidade teórica presente no movimento de educadores e, claro, por assim ser, para a riqueza e complexidade das suas posturas epistemológicas e ideopolíticas, uma vez que sua unidade é forte, é presente em torno dos questionamentos da intrínseca relação entre educação e sociedade; da função social e política da escola; do objeto de estudo da didática; da superação de uma didática tecnicista; da necessidade de um referencial crítico de didática que materializasse um entendimento relacional e recíproco da atividade teórico-prática no ensino e na pesquisa dessa área de conhecimento.

Nos depoimentos a indicação é a de que os seminários A Didática em Questão, no que se refere às suas bases teóricas, têm início na chamada esquerda católica, pela influência das ideias do educador Paulo Freire. Pensar e ser de esquerda à época era estar em sintonia com as proposições freireanas. Pode-se dizer que as proposições da didática fundamental de Candau guardavam essa sintonia de modo mais direto e sistemático. O contato com as proposições freirianas é destacado por Candau, ao relatar uma de suas experiências no período da ditadura militar, quando buscou ter a acesso a umas das obras desse pensador.

[...] E aí comprei, em inglês, a *Pedagogia do oprimido* do Paulo Freire, porque isso não circulava no Brasil, e meti dentre os livros – tínhamos um número de quilos que podíamos trazer de material, de livros –, e quando chegou o meu pacote, a *Pedagogia do oprimido* não veio, foi eliminada. Então isso pra mim foi um impacto. Nessa época, era óbvio, o Paulo Freire estava no exílio; *fiquei muito instigada por esse tema e tentei me aprofundar mais na produção do Paulo Freire* (CANDAÚ, 2010, informação verbal, grifo nosso).

Mais tarde, com a ampliação do debate e do movimento, encontramos tendências inspiradas no materialismo histórico-dialético, como a



pedagogia crítico-social dos conteúdos, elaborada por Libâneo; a pedagogia histórico-crítica, pensada e sistematizada por Saviani; além de outras, como a pedagogia dos conflitos sociais e a pedagogia libertária.

Candau entende que os embates principais giraram em torno da pedagogia libertadora e da pedagogia crítico-social dos conteúdos, apesar de se referir a Saviani, teórico da pedagogia histórico-crítica e não a Libâneo, pensador e sistematizador daquela perspectiva que, de acordo com Candau, fazia o confronto ao ideário freiriano.

Nessa época, acho que a grande coisa foi o confronto entre a perspectiva libertadora e a perspectiva crítico-social dos conteúdos. Hoje em dia, acho que estamos em outro momento. Nessa época foi o confronto, e há muitas pessoas, podia ser o Saviani e o Nosella, por exemplo, que tinham mais referenciais, como o Paulo Freire. Fica a impressão que a crítica ao Paulo Freire foi muito forte, muito forte e muito desqualificadora (CANDAU, 2010, informação verbal).

Nas falas dos entrevistados, notadamente nas de Libâneo, Oliveira e Candau, para além da concordância a respeito do caráter plural do movimento da didática, parece haver uma diferença no modo de ver desses educadores no tocante à predominância das perspectivas teóricas. Indicamos anteriormente que, de acordo com Libâneo, as proposições de Freire pareciam ser as mais assumidas pelos educadores que se viam em sintonia com um pensamento político de esquerda; reiteramos também que, para Oliveira, nem todos que estavam no movimento assumiam as categorias do materialismo histórico-dialético na sua integralidade, por isso, a educadora salienta que não se pode falar que essa seria a teoria predominante. Com efeito, é no pensamento de Candau que encontramos o entendimento de que, na década de 1980, o materialismo histórico-dialético era a teoria predominante entre as ideias didático-pedagógicas em confronto. A didáta nos afirma “[...] então, acho que a questão era essa, a hegemonia foi da perspectiva materialista dialética, mas a maneira de lidar com essa perspectiva também foi bastante plural [...]” (CANDAU, 2010, informação verbal)

Mesmo que tenhamos indicações de que a teoria de Marx era a predominante nas ideias pedagógicas assumidas pelos educadores, os elementos recolhidos das falas dos entrevistados não nos permitem fazer essa afirmação, uma vez que entre esses localizamos entendimentos distintos.



No entanto, com relação às tendências pedagógicas há claras sinalizações de que o grande embate se deu entre as pedagogias crítico-social dos conteúdos, histórico-crítica e a pedagogia libertadora.

3 O materialismo histórico-dialético como inspiração

Conforme salientado nas falas dos entrevistados, a inspiração numa concepção marxista de educação é presente e, por vezes, considerada hegemônica. Com efeito, a maneira de lidar com esse referencial teórico se dá de modo bastante distinto entre eles. Constatamos que três entrevistados (Libâneo, Oliveira e Pimenta) em especial tiveram na sua trajetória teórica uma incursão sistemática nesse referencial teórico, seja indo direto aos textos de Marx e Engels, seja por meio de estudiosos marxianos como Gramsci, Heller e pedagogos que se voltaram para estudos em educação pautados nesse referencial; Candau, por sua vez, não nos oferece elementos para afirmarmos que realizou estudos mais sistemáticos no referencial marxiano, e sim que dialogava com a concepção dialética, mas sempre aberta a outras perspectivas filosóficas.

Libâneo descreve os momentos iniciais e decisivos de sua formação no pensamento marxista, destacando as produções de Saviani e Snyders, a partir de um estudo afinado delas:

Para minha felicidade, caiu na minha mão um dos primeiros textos escritos por Saviani, que se chamava “Educação Brasileira”, publicado na Revista da AEC⁶ Nesse texto, Dermeval trazia ideias de dois autores que provocaram uma fantástica revolução na minha cabeça, o Georges Snyders e um argentino chamado José Luiz Zanotti. [...] O livro de Snyders chama-se *Pedagogia progressista*. Eu sabia esse livro quase de cor. Assumi convictamente o caminho de Saviani, e aquele artigo me levou a outras fontes. Comecei então a organizar uma visão de pedagogia na minha cabeça. Eu conhecia razoavelmente as bases do marxismo e estava com esquemas mentais disponíveis para compor uma visão pedagógica baseada no marxismo (LIBÂNEO, 2008, informação verbal, grifos nossos).

6 Associação de Educação Católica.



O entrevistado destaca que, colaborando com sua formação de base marxista, estiveram ainda autores como Severino e Melo e, no que se refere a uma pedagogia crítica, também se ancorou nas ideias de Bernard Charlot.

Meu projeto de Mestrado foi gerado no curso de especialização e consistia em estudar as tendências pedagógicas na prática escolar. O texto que escrevi mais tarde sobre tendências pedagógicas surgiu justamente com o desdobramento do que eu estudava no curso de especialização. [...] Com a ajuda do Dermeval e outros professores, como o Antonio Joaquim Severino e a Guiomar Namó de Melo, fui formando teoricamente minha cabeça no marxismo. Eu já era um marxista de coração, e virei um marxista intelectual, ao menos em relação ao que eu entendia ser marxista. [...] Depois encontrei pistas preciosas em Bernard Charlot, no seu livro *Mistificação pedagógica*. Tenho um carinho muito grande pelo Charlot, porque encampei o projeto dele, que procurava caminhos para uma pedagogia crítica. Então, acabei chegando na pedagogia crítico-social dos conteúdos. Juntei Charlot e Snyders num primeiro momento, depois o Manacorda e o Suchodolski (LIBÂNEO, 2008, informação verbal, grifos nossos).

A militância na Juventude Universitária Católica, os momentos da formação em mestrados e doutorados também aparecem como espaços de aprofundamento no pensamento de Marx. Pimenta, assim como Libâneo, destaca o Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP, coordenado à época por Saviani, como o espaço privilegiado desse contato.

Na pedagogia, a grande virada que tive foi a partir da participação nos movimentos de esquerda contra a ditadura militar, pela via da JUC, que era a Juventude Universitária Católica. Tratava-se de um movimento de esquerda dentro da Igreja Católica, ligado à Teologia da Libertação, e essa militância foi um aprendizado. Eu diria que de maneira não sistemática foi ali que comecei a ter uma aproximação com o materialismo histórico-dialético, que eu nem sabia que existia. Evidentemente, o movimento de esquerda dentro da Igreja Católica seguia uma vertente que vinha da França. Nessa época havia no Brasil um grupo de intelectuais ligados à USP, que estava estudando



o marxismo no contexto do Cebraplá⁷ estavam Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e outros. Minha aproximação com esse pensamento só ocorreu na Pós-graduação da PUC, nos estudos sobre filosofia da educação, sob a coordenação do Saviani. [...] Ali pude ter contato, de maneira sistemática, com a obra de Marx, e principalmente com a obra de Gramsci, que foi, e é, a minha grande referência em tudo que fiz a partir dali (PIMENTA, 2008, informação verbal).

A necessidade de compreender o próprio exercício profissional levou, portanto, Pimenta a procurar no Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação, notadamente o curso oferecido por Saviani, direcionado para o estudo da educação brasileira, onde teve um contato mais sistemático com as teses marxianas a partir dos estudos de Antonio Gramsci, que, de acordo com a entrevistada, continua sendo a principal referência de seus estudos.

Oliveira também aponta para seu estudo realizado no Doutorado como aquele que lhe possibilitou um contato mais sistemático com as teses de Marx, sem deixar de registrar a importância das experiências iniciais na graduação, como no movimento de jovens.

[...] eu havia estudado o materialismo histórico-dialético na graduação, mas desenvolvi um entendimento muito frágil naquele momento. Havia participado de movimento de jovens, em que líamos textos ligados a uma visão do materialismo histórico-dialético. [...] Embora não fosse uma pessoa militante – preferia ficar estudando teoricamente – aquele entorno favoreceu minha construção enquanto sujeito histórico. Dediquei-me ao estudo profundo do materialismo histórico-dialético. Li textos de Marx e Engels, que sugeriam, outro e outro... Assim, eu fazia paralelamente o estudo sobre a produção intelectual da didática e o estudo intenso do materialismo histórico-dialético (OLIVEIRA, 2009, informação verbal).

A formação de um pensamento contra-hegemônico em didática tem suas bases, como revelam os depoimentos, na concepção materialista histórico-dialética. O contato com essa teoria, pelos estudiosos da didática e sujeitos da pesquisa, se deu tanto por pensadores clássicos da pedagogia e do marxismo

7 Centro Brasileiro de Análise e Planejamento.



quanto pelo estudo direto dos textos de Marx e Engels. Inicialmente, esse contato se dá por meio da militância política e, depois, de modo mais organizado e sistemático, nos cursos de mestrados e doutorados em educação.

4 No interior da didática crítica: as várias leituras de Marx

A diversidade de leituras das teses de Marx na área da didática é observada por Oliveira, quando sinaliza para o fato de que boa parte das divergências, dos questionamentos no interior do grupo de pesquisadores afinados com a perspectiva materialista histórico-dialética se dava, na maioria das vezes, em razão da ausência de leituras mais “completas” das teses de Marx. O esforço da entrevistada, assim como seu modo de leitura e postura diante da teoria desse pensador, pautava-se pela necessidade de se apropriar o máximo possível desse referencial teórico de modo a ter uma visão satisfatória, mais alargada e aprofundada.

Comecei a perceber também que existiam diferentes leituras de Marx e então passei a ler também os críticos desse autor. Do ponto de vista de conteúdo, lia as propostas e as críticas a elas feitas por outras propostas; do ponto de vista do materialismo, fazia esse jogo. Percebia, por exemplo: “essa crítica aqui significa que a pessoa leu de Marx e Engels tais livros, mas não leu tais e tais”. Tentava fazer um esforço para me apropriar o máximo possível de um conjunto minimamente satisfatório, do ponto de vista do referencial teórico, em termos do materialismo histórico. Um referencial que me permitisse não deixar escapar categorias nesse conjunto, e também categorias nessa produção. Identifico o materialismo histórico-dialético como um referencial. O título expressa tudo isso a que estou me referindo [...] Mas o título é *Na teoria da dialética materialista – a busca de um referencial...* Porque quero entender enquanto isso, como hipótese, aparece nesse conteúdo, e como o materialismo histórico-dialético pode ajudar nessa compreensão (OLIVEIRA, 2009, informação verbal, grifo nosso).

Candau enfatiza que, mesmo todos assumindo uma perspectiva dialética da realidade, o modo de operar dos educadores era bastante diferente. No caso dessa entrevistada, não dialogava apenas com autores de base teórica marxiana, mas com outras concepções filosóficas.



A maioria tinha uma inspiração ou uma referência na perspectiva dialética, mas também a maneira de lidar com essa perspectiva era diferente. Não todo mundo. Eu, por exemplo, nunca fui assim; sempre tive influência de uma perspectiva dialética através desses autores⁸ que mencionei depois de Gramsci, mas sempre dialoguei muito, até por minha própria formação de Filosofia – Filosofia da Educação –, com questões que vinham do personalismo, de Mournier, da fenomenologia etc.; nunca fui uma dessas pessoas que assumiam a perspectiva dialética quase como um referencial único, sem dialogar com outros referenciais (CANDAU, 2010, informação verbal).

Sobre a relação de Candau com o materialismo histórico-dialético, Oliveira destaca que não conhece momentos em que a didática tenha se posicionado, claramente, assumindo esse referencial teórico, contudo, este fato não a impediu de se manifestar, por vezes, a partir de autores clássicos dessa teoria, como também de se posicionar contra a sociedade excludente, o capitalismo.

Não é de meu conhecimento que Vera [Candau] tenha se posicionado – em nenhum texto dela –, precisa e claramente, em abraçar todas as teses do materialismo histórico-dialético. Isso não significa que ela não abraçasse toda uma perspectiva de transformação, de democratização, de luta – e não significa que não abrace – contra a sociedade excludente, exclusiva; contra a barbárie da acumulação capitalista [...] No meu livro⁹ *A reconstrução*, acho que isso pode ser localizado. Por exemplo, naquele texto¹⁰ da Vera com a Isabel Lelis, a questão da relação teoria/prática, é um texto em que ela [Candau] se fundamenta em Sánchez Vásquez, que é a teoria da práxis. Um autor, visivelmente, do materialismo histórico-dialético (OLIVEIRA, 2009, informação verbal).

Com o depoimento supramencionado, reiteramos o já constatado anteriormente com relação à postura assumida por Candau, no que se refere ao modo de lidar com o referencial marxista em seus estudos,

8 Na entrevista, Candau se refere a Pierre Bordieu, Jean-Claude Passeron, Roger Establet, Louis Althusser e Christian Baudelot.

9 Oliveira (1992).

10 Candau (1988).



notadamente, nos anos de 1980. Fica a indicação de que, por vezes, orientou-se por esta teoria, sem, contudo, assumi-la de modo mais efetivo.

5 Na concepção crítica de didática, os vínculos entre educação e política

Os vínculos dos educadores – daqueles que estavam pensando a educação e a didática – com os partidos políticos também são ressaltados na fala de Candau, como componente que marcou a tônica dos embates e aguçava as divergências entre os pensadores da área.

[...] acho que essa época ficou muito marcada também porque os grupos que trabalhavam na área de educação e de didática também tinham articulações fora do âmbito educativo, com partidos políticos. Tratava-se de uma época em que era muito forte toda essa problemática. Então, isso fez com que algumas coisas ficassem com um componente emocional, componentes de luta e de poder muito fortes (CANDAU, 2010, informação verbal).

A hipótese levantada por Candau, de que os vínculos dos educadores com os partidos políticos, à época, acirraram as divergências no campo da pedagogia e da didática, ganha reforço no depoimento de Libâneo, ao se referir à sua experiência na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Quando retornei do Mestrado e Doutorado, reassumi como professor na Faculdade de Educação, onde passei uma fase extremamente conturbada, porque eu sentia patrulhado pelo grupo hegemônico dessa faculdade, que eu chamava de PT cristão. Esse grupo era mais afinado com o pensamento de Paulo Freire, e eu começava a ver dificuldades de me entrosar com as ideias de Freire. Inclusive esse período tem a ver com a longa história das minhas posições sobre o curso de pedagogia e a formação de professores (LIBÂNEO, 2008, informação verbal).

Pimenta, ao se referir, primeiro à sua militância na Juventude Universitária Católica (JUC) e, depois, à sua experiência no Experimental da Lapa, juntamente com Libâneo, manifesta o entendimento dos



educadores sobre política e educação, ao vislumbrar contribuir com transformação social, a partir do exercício da profissão.

Nesse contexto, por que estou situando esses dois grandes momentos? Não fui vinculada aos movimentos políticos, como por exemplo, a AP, que era o braço político da JUC, mas ali nós consolidamos uma compreensão da importância da relação entre a formação universitária e o trabalho profissional na construção de uma nova sociedade. Então, esse vínculo, educação e desenvolvimento social-educação e sociedade foi ficando claro, foi se constituindo, e consolidando a minha ética profissional. [...] Mas o que marcou muito forte ali? É achávamos que pelo trabalho, pelo exercício da profissão, pelo compromisso na profissão e pelo exercício da atividade profissional íamos mudar o mundo. Outros colegas entenderam que iriam mudar o mundo pela inserção na guerrilha (urbana ou rural). A nossa opção foi que íamos mudar o mundo fazendo outra escola. Portanto, sendo competentes em uma escola que trabalhasse com minorias já excluídas (PIMENTA, 2008, informação verbal).

A ideia da necessidade de mudança, de alteração das condições sociais, econômicas e políticas, conduziu a caminhos e formas diferentes de lutas, de se fazer a transformação social. No depoimento de Pimenta, fica claro que alguns trilharam pelos caminhos da revolução armada, enquanto outros viram no exercício da profissão, no caso, o trabalho escolar, um espaço privilegiado dessa batalha por outra ordem social.

Mas qual o sentido de trazeremos no debate das questões da educação e da didática os encaminhamentos políticos evidenciados na fala de Pimenta? Estamos tratando do estudo das proposições contra-hegemônicas em educação. Como já assinalado, é próprio desse ideário pautar a necessidade de pela práxis pedagógico-política contribuir com a transformação das relações sociais que marcam a vida na ordem do capital e, nesse sentido, não podemos deixar de destacar, pela trajetória dos estudiosos da didática, a intersecção dos vínculos entre política e educação constituinte das bases de uma proposta contra-hegemônica.



6 Para o debate continuar: ainda algumas questões

Os avanços conquistados pela mobilização dos educadores em torno das questões didáticas na década de 1980, as diferenças e divisões no interior do movimento da didática crítica e a contribuição da concepção marxista de educação são destacados por Pimenta quando diz:

Com relação à questão da didática, acho que esta [a didática] avançou de maneira significativa, até o momento da didática fundamental, nos anos 1980. A partir daí entramos – e as subdivisões dos intelectuais foi ficando clara – numa compreensão que já estava então denunciada, que a didática seria e era uma didática instrumental, forjada e desenvolvida na concepção tecnicista da educação. A crítica a essa didática com os fundamentos marxistas levou ao questionamento dessa didática [tecnicista] e a uma propositura da didática de base marxista. Essa propositura foi e está sendo vigorosa, quando aprendemos a permanência dos conceitos marxistas, a questão da intencionalidade, a compreensão da escola e do que acontece dentro dela (PIMENTA, 2008, informação verbal).

O movimento da didática crítica não foi um movimento isolado, desvinculado do contexto sócio-histórico e político-cultural da década de 1980. Ao contrário, ele é sujeito e objeto; é constituinte e constituidor de um momento histórico caracterizado por intensas mobilizações dos partidos políticos de esquerda, dos sindicatos de classes, de entidades e associações científicas como a Ande, em 1979; a Anped, em 1977; o Cedes, em 1978; a Andes, em 1981; as CBEs, em 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991; e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 1989. Um período de fortes questionamentos do modo de ser da prática educativa, da escola e de seu *vir a ser*, resultando em ricas proposições, com o destaque para o texto sobre Educação para a Constituinte.

Pensar o movimento da didática crítica enquanto um coletivo de educadores que buscava discutir a educação, o ensino e seus determinantes, a especificidade da área, seu objeto e conteúdo, como também a didática pensada e a didática vivida, exige, sobretudo, entender que um “[...] coletivo serve precisamente para, a partir do confronto, reduzir a conflitualidade



das opiniões e apurar uma compreensão mais concreta da realidade, que habilite a uma tomada de decisões concretas e praticamente frutuosas” (BARATA-MOURA, 1997, p. 303). Os estudos e debates dos anos de 1980, pautaram-se pela intencionalidade de se compreender a educação como concreção histórica, como prática social vinculada a projetos sociais, assim como, nesse contexto, repensar a didática, discuti-la para além de sua dimensão técnica, dotando-a de uma compreensão teórica e crítica das formas de intervenção da prática pedagógica, sintonizada com uma proposta de transformação social, de luta por uma nova sociedade.

Estudar o movimento da didática crítica, para além de nos aproximarmos – pela fala dos estudiosos da didática, das motivações, ideias e questões em torno das quais os educadores se inquietavam e se organizavam – buscarmos indicações e evidências da expressão do ideário contra-hegemônico no campo da didática. Essa perspectiva chega por meio da pedagogia crítico-social dos conteúdos, da *pedagogia dos conflitos sociais, da pedagogia histórico-crítica, da pedagogia libertadora e da pedagogia libertária*. Com efeito, os depoimentos dos entrevistados sinalizaram para o fato de que, destas, as mais presentes e assumidas entre os educadores foram a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a pedagogia histórico-crítica e pedagogia libertadora.

Assim, tivemos a indicação de que os estudiosos nas suas sistematizações e produções procuravam se fundamentar e dialogar com uma perspectiva dialética de educação, mas o modo de lidar com essa concepção era diverso. Havia tanto aqueles nos quais essa teoria era predominante em suas reflexões sobre educação e didática, por considerá-la aquela que melhor explicava a prática pedagógica, quanto àqueles que, por vezes, dialogavam com ideias e categorias desse referencial, mas não o entendiam como suficiente, abrindo-se ao diálogo com outras posturas epistemológicas.

A riqueza das sistematizações nos 1980, assim como o compromisso dos educadores com as questões candentes do ensino na escola pública, colocou a área num patamar de relevância científica reconhecida pela comunidade acadêmica. Assim, exige-se que o exercício da crítica e da pesquisa em didática se realize de modo contínuo, uma vez que a realidade está em constante movimento.

As últimas décadas têm colocado importantes desafios aos pesquisadores pela necessidade de compreensão crítica da forma neoliberal de organização político-econômico-social e cultural e suas repercussões na educação brasileira. As políticas educacionais têm cumprido muito bem a receita



prescrita pelos organismos internacionais, e com essas nos defrontamos com velhos conhecidos, mas que se colocam por vezes sub-repticiamente como o neotecnicismo, o pragmatismo, o controle e a intensificação do trabalho do professor, a secundarização e distorção da função da escola pública, a mercadorização da educação, a política da meritocracia e da responsabilização da escola e do professor pela avaliação de resultados, estabelecendo um ranqueamento das escolas, que desmoraliza os professores (FREITAS, 2012), além de fomentar o individualismo e a competição entre estes e as escolas.

Retomando a discussão dos graves ataques ao pensamento crítico, mencionados no início do texto, entendemos que os educadores nos anos de 1980, mobilizados pelas finalidades educativas contra-hegemônicas, nos apontam os caminhos para o enfrentamento dos problemas que nos desafiam. A esse propósito, salientamos que:

Em todo este processo o debate é decisivo. Não devemos, porém, esquecer nunca que os debates – mesmo os debates teóricos e de “princípios” – são sempre acerca de algo, constituem um meio de melhor penetrar na concreção dialéctica do real, estão em constante confronto com ela, e é na mediação desse confronto (teórico e prático) que a racionalidade se afirma e se exerce (BARATA-MOURA, 1997, p. 303).

Assim é no enfrentamento teórico-prático dos problemas da educação e da escola pública brasileira, a partir de seu estudo e investigação, que a racionalidade dialéctica se afirma e se põe na prática social dos homens, instrumentalizando-os para os grandes embates emancipadores.

Referências

ANDRÉ, Marli E. A. D.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: _____ (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjectividade**: estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante! 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Entrevista** concedida a Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. Rio de Janeiro. 24 de jun. 2010.



_____. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 13-24.

_____. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli E. A. D.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Rumo a uma nova didática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soci.**, Campinas, v. 33, n 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Entrevista** concedida a Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. Goiânia, 20 e 21 de nov. 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Entrevista** concedida a Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. Belo Horizonte, fev. 2009.

_____. **O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

_____. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. Campinas: Papirus, 1992.

PIMENTA, S. G. **Entrevista** concedida a Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. São Paulo, out. 2008.

_____. A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 161-183.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da educação).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da educação).



Programa ensino integral (PEI) - a escola básica e a educação integral no estado de São Paulo

Rafael Conde Barbosa

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Introdução

Este texto procura, articulado à temática proposta pelo XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – “Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira”, apresentar o Programa Ensino Integral (PEI) desenvolvido no Estado de São Paulo desde 2012.

O Estado de São Paulo oferece, em sua rede de ensino estadual, um projeto e um programa que objetivam ampliar o tempo em que o aluno permanece na escola: O projeto Escola de Tempo Integral (ETI), implementado na rede estadual paulista por meio da resolução SE nº 89, de 09/12/2005 (SÃO PAULO, 2005) e o Programa Ensino Integral (PEI).

O PEI foi instituído no Estado de São Paulo pela Lei Complementar no 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012a) e, no momento de sua implantação, sua ação foi direcionada para 16 escolas do Ensino Médio. No final de 2012, por meio da Lei Complementar no 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012c), o PEI foi expandido para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Com essa expansão, em 2013, passou a ser oferecido em 22 escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais, 29 escolas de Ensino Médio e duas unidades híbridas, ou seja, que ofereciam o Ensino Fundamental – Anos Finais – e Médio. Do primeiro para o segundo ano, passaram a ser atendidas 69 escolas, sendo que 53 ingressaram no segundo ano. Em 2014, o Programa passa a oferecer o PEI em 39 escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais; 26 escolas de Ensino Médio e 48 escolas no modelo híbrido, totalizando 182 unidades.

No ano de 2015, o programa passa por uma terceira expansão, sendo, então, oferecido em escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Depois desta última expansão, passaram a ser atendidos 80 mil alunos, em 257



escolas públicas, distribuídas em 109¹ municípios do Estado de São Paulo. O Governo tem como meta implantar o PEI em 1000 escolas até 2018.

Os dados apresentados foram retirados do *site* do Governo do Estado de São Paulo e fazem referência à expansão até o ano de 2015. Destaca-se que o Programa Ensino Integral (PEI) agora é denominado Novo Modelo de Escola de Tempo Integral.

A seguir, serão explicitadas as bases que caracterizam o Programa Ensino Integral.

O Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo (PEI)

O Programa Ensino Integral teve como referência o trabalho desenvolvido pelo Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), em Pernambuco. A partir desta experiência e do Projeto Escola de Tempo Integral, ofertado exclusivamente para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), o Governo do Estado de São Paulo, por meio do Programa Educação Compromisso de São Paulo,² propôs um novo modelo de escola, surgindo assim, em 2012, o Programa Ensino Integral (PEI), que foi implantado, em um primeiro momento, especificamente, no Ensino Médio.

Nele, buscou-se desenvolver um novo modelo de ampliação do tempo escolar para os alunos e profissionais que atuam nas escolas públicas do Estado de São Paulo e para alcançar esta finalidade, o PEI

tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da Lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido a unidades escolares de Ensino Fundamental e/ou médio (SÃO PAULO, 2012c).

1 No site do governo do Estado de São Paulo estão listadas todas as unidades que oferecem o PEI. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

2 Instituído pelo Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP).



Assim, figura, dentre as várias funções sociais dessa escola, acolher os adolescentes e os jovens que nela estão ingressando, oferecendo-lhes condições de ampliarem seu repertório acadêmico e intelectual para que possam preservar as relações que estabeleceram, dentro e fora da escola, e de desenvolverem novas formas de lidar com as constantes mudanças com que se veem defrontados, na escola e na sociedade.

Para atingir seus objetivos, o PEI dispõe de uma infraestrutura específica, com adequação da estrutura física e de equipamentos, a fim de que possa haver o desenvolvimento das atividades previstas, dentre elas: Projeto de Vida; Acolhimento; Atividades de iniciação científica; Clubes Juvenis; Culminância; Disciplinas Eletivas; Nivelamento; e Tutoria.

O PEI foi estruturado/desenvolvido em bases distintas das do Projeto ETI,³ uma vez que este não contemplava mudança na infraestrutura e nem tinha como proposta a permanência integral na escola de docentes e equipe gestora.

O PEI estabelece como premissa a dedicação plena e integral para alunos, professores e gestores, na unidade escolar. São oferecidos aos docentes tempo e espaço para que possam estudar e formar-se na própria unidade escolar, com seus colegas docentes, com o Professor Coordenador Geral (PCG) e o Professor Coordenador de Área (PCA).

O Programa Ensino Integral apresenta-se como:

[...] uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (SÃO PAULO, 2014a, p. 6).

Uma educação, para ser integral, deve atender não apenas a duas necessidades básicas do ser humano identificadas pela escola: estudar e trabalhar. A educação, no espaço escolar, para ser integral, precisa promover aprendizagens que só são possíveis por meio das interações e ressignificações do espaço e do tempo que apenas o envolvimento entre os sujeitos pode potencializar. Deste modo, o sujeito pode expandir a vivência escolar para outros espaços.

3 No ano de 2007 (BRASIL, 2007) passa a ser considerada Educação em tempo integral, o tempo total que um aluno permanece na escola ou em atividades escolares, por um período superior ou igual a seis horas diárias.



Mesmo verificando que o PEI tem como objetivo o desenvolvimento das potencialidades do ser humano para sua vida em sociedade, atender o sujeito em sua integralidade compreende desconstruir a visão apenas utilitarista da educação, especificamente de nível médio, quando este se propõe possibilitar que o sujeito possa continuar seus estudos em nível superior ou ingressar no mercado de trabalho. A função da escola é garantir que os alunos tenham uma educação de qualidade e apropriem-se de conteúdos que lhes permitam seu desenvolvimento pessoal e de sua cidadania.

O PEI, em seus documentos: Tutorial de Recursos Humanos (2014b) e as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014a), indica em qual sentido serão executadas as ações propostas nesse novo Programa.

Para dar conta de um ensino que extrapole o currículo, faz-se necessário

[...] redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga-horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar (SÃO PAULO, 2012b, p. 11).

Nesse redesenho, o PEI adota como princípio a promoção, o acesso e a garantia da permanência dos alunos na escola, com a oferta de uma formação integral que desenvolva as potencialidades humanas, em seus aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais.

Implantar esse novo formato escolar demandou que fossem repensadas e executadas mudanças na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo, na carga-horária do ensino oferecido e no formato da carreira do professor, uma vez este deverá trabalhar em regime de dedicação exclusiva na unidade escolar em que o programa estiver sendo desenvolvido.

Espera-se que esses profissionais, além dos conteúdos específicos de suas disciplinas, tenham também

[...] como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula; espera-se dos educadores iniciativas que operacionalizem seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno; ações que



o ajudem a superar suas dificuldades e atividades; que o energizem para buscar o caminho de seus ideais e que ele gradualmente define no seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014a, p. 11).

O alargamento temporal proporcionará ao docente tempo para desenvolver metodologias e estratégias de ensino que o auxiliem a pensar, individualmente ou em grupo, em como trabalhar o conteúdo de sua disciplina, elaborar o processo avaliativo, planejando-o e articulando-o a abordagens diferenciadas, pensando na recuperação da aprendizagem dos alunos e atrelando tudo isso ao Projeto de Vida destes. Espera-se desse profissional que ele seja alguém que oriente os alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Figuram, como aspectos do PEI:

1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista da sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, salas de leitura, laboratórios de ciências e de informática; e 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012b, p. 13).

Uma das atividades previstas no Programa, portanto, é permitir ao estudante que elabore o seu Projeto de Vida. Para alcançá-lo, as ações e metodologias da escola têm que convergir para que todas as atividades sejam elaboradas e propostas tendo como foco contribuir para a formação de um jovem autônomo, solidário e competente.

De acordo com o exposto nas diretrizes do Programa Ensino Integral (BRASIL, 2014a, p. 13), “[...] o Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção”, e ele vigora como “[...] um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas” (BRASIL, 2014a, p. 17).

De acordo com as diretrizes do PEI:

A elaboração do Projeto de Vida tem como objetivo desenvolver o Protagonismo Juvenil. Para alcançar esse objetivo, a comunidade escolar, os professores e os gestores devem implementar, nesse programa:



o Acolhimento, momento em que o jovem será convidado por outros jovens protagonistas a refletir sobre a construção de um novo projeto escolar; as Disciplinas Eletivas, com foco na ampliação do universo cultural do estudante; o Nivelamento, que visa a adequar o conteúdo aprendido pelo aluno, nos anos anteriores, ao que ele deve saber para que possa acompanhar a turma na qual está inserido; a Orientação de Estudos; e as Atividades Experimentais em matemática e ciências (BARBOSA, 2016, p. 42).

A meta central deste programa é a elaboração deste projeto pelo aluno. No Ensino Médio, este projeto ganha mais força, pois compreende-se que o seu desenvolvimento neste nível de ensino auxiliará o adolescente e/ou jovem nas definições sobre seu futuro acadêmico e profissional. Por isso, todas as ações são pensadas e executadas buscando instrumentalizá-lo para que consiga desenvolver autonomia intelectual para escolher, dentro de uma realidade conhecida, aquilo que ele deseja fazer.

Assim, um dos focos do programa é o Protagonismo Juvenil. A formação deste jovem protagonista começa no primeiro dia letivo. Quando este chega à escola, seu primeiro contato será com outros alunos. Isto é válido também para os docentes e demais profissionais. Este primeiro movimento é denominado Acolhimento.

Nesse momento, os jovens são recepcionados por jovens acolhedores ou, como são chamados na escola, 'pelos laranjinhas'. Estes já passaram por essa experiência, na própria escola ou em outras unidades (SÃO PAULO, 2014a). Será durante o Acolhimento que os alunos conhecerão o PEI e serão informados por seus pares sobre o funcionamento deste programa. Compreende-se que a formação integral deve formar um jovem solidário, autônomo e competente.

Dentre as várias atividades desenvolvidas pelos jovens acolhedores, estes começam a trabalhar com seus colegas, no primeiro dia de aula, o projeto de vida de cada um, com uma atividade denominada Varal dos Sonhos.

Cada jovem acolhedor é responsável, em duplas ou trios, por trabalhar com uma sala de aula. Nesse momento, estes jovens vivem o que o programa deseja desenvolver: autonomia para trabalhar diferentes atividades; solidariedade para acolher e promover uma escuta de igual para igual, já que ali, na sala de aula, sem a presença de adultos, eles compartilham suas experiências e constroem o início do seu Projeto de Vida; e competência relacional e acadêmica, pois,



ao final do acolhimento, eles apresentarão, para seus colegas, professores e gestores, um trabalho elaborado pelo grupo sobre assunto de sua escolha, e, no final, farão a exposição, no Varal dos Sonhos, dos seus anseios e desejos sobre o curso e o futuro. Esse material, produzido no esboço de Projeto de Vida, subsidiará os professores, quando forem elaborar as Disciplinas Eletivas.

Este projeto, iniciado no primeiro dia de aula, será modificado várias vezes, ao longo dos anos, pelos alunos. É importante que se considere o Projeto de Vida como um documento dinâmico, formulado para ir adequando-se às expectativas do jovem/adolescente que, estando em processo de formação, não é cobrado por ninguém, nem censurado no que escreve. Nesse processo de escrita, o jovem é acompanhado por um tutor (professor, coordenador ou gestor), que deve permitir que ele, aluno, se reconheça e se perceba como sujeito em constante desenvolvimento.

Tendo sido o PEI ampliado para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e como o Projeto de Vida está presente também nesse nível da educação básica, há diferenças de encaminhamento, em relação ao que acontece com o Ensino Médio, que tem seu foco na formação integral, na preparação acadêmica e para o mundo do trabalho, enquanto, no Ensino Fundamental, a ênfase do Projeto de Vida está direcionada para o desenvolvimento de uma base sólida de conhecimentos e valores que facultem à criança e ao adolescente a tomada de decisões que garantam a continuidade de seus estudos e a participação e aplicação dos conhecimentos trabalhados na escola em outros espaços sociais (SÃO PAULO, 2014a).

Além das disciplinas específicas para cada série, os jovens atuam, como líderes de turma, nos Clubes Juvenis, que são espaços criados para que ocorra a prática do Protagonismo Juvenil. Estes Clubes são concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos alunos, permitindo que estes desenvolvam habilidades de planejamento, organização, criatividade e autonomia (SÃO PAULO 2014a)

Esses diferentes espaços proporcionados pelo PEI (Acolhimento, Clubes Juvenis e Disciplinas Eletivas) possibilitam aos jovens que se reúnam, independentemente de sua série escolar, em torno de um mesmo objetivo e isso permite o surgimento de lideranças. Essa habilidade de liderar seus colegas, em vários momentos formativos, sem a presença do professor, faz com que esses jovens tornem-se exemplos e referências; afinal, eles se formam, nessas interações.

O responsável por acompanhar e verificar as necessidades dos alunos que estão no Ensino Médio e no Ensino Fundamental – Anos Finais – são



os gestores, que se reúnem periodicamente com os líderes de turma. Há um novo papel ocupado pelo gestor na formação dos alunos, uma vez que, neste Programa, ele é alguém que constrói relações na escola com os alunos, e não apenas com os professores ou outros profissionais.

A criação de um Clube Juvenil requer que os jovens reúnam-se por áreas de interesse e desenvolvam a proposta de um projeto, que tenha metas a serem atingidas e que será executado em um semestre. Ao final do semestre, todos os Clubes apresentam para a comunidade escolar (pais, professores, alunos, gestor, coordenador e funcionários da escola) o resultado dos seus trabalhos, em um momento denominado Culminância. Este ocorre duas vezes por ano, ao final de cada semestre.

Todos os Clubes são pensados e propostos tendo como meta o desenvolvimento de alguma habilidade, não definida *a priori*: como está definido no PEI, “[...] os Clubes Juvenis são mais do que espaços de criação ou lazer, pois objetivam que os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão, exercitem o convívio e as práticas de organização” (SÃO PAULO, 2012b, p. 17).

O Protagonismo Juvenil que se deseja desenvolver nos Clubes compreende o jovem como alguém que é o sujeito principal no gerenciamento de suas ações, da escolha à execução. É fundamental que ele se reconheça nessa interação, afetando e sendo afetado por elas. Vê-se que esse jovem se revela protagonista na disposição que demonstra em “[...] avaliar e decidir com base em suas próprias crenças, valores e interesses [...] e diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si” (SÃO PAULO, 2014a, p. 14).

Considerando que os Clubes também são desenvolvidos no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, para este nível de ensino são propostas atividades que envolvam a participação dos docentes e de toda a equipe escolar, buscando a promoção do Protagonismo Infantil. É objetivo do PEI, no Ensino Fundamental, estimular o aluno a atuar de forma criativa, construtiva e solidária, na solução de problemas reais, vivenciados na escola, na comunidade e em diferentes espaços (SÃO PAULO, 2014b).

Durante o período de realização desta pesquisa (2º semestre de 2013 até o 2º semestre de 2015), foi possível acompanhar o desenvolvimento das atividades dos Clubes. O compromisso com que esses adolescentes e jovens engajavam-se nas tarefas definidas pelo grupo permite que se possa tirar alguns rótulos dos alunos que frequentam a escola pública.



Compromisso, interesse, seriedade e disponibilidade para acolher um novo membro que ingressa no clube são as características observadas e que negam o estereótipo de aluno descompromissado com a sua formação e desinteressado pelo seu futuro.

As Disciplinas Eletivas são oferecidas semestralmente, ocorrem duas vezes por semana, e oferecem a liberdade para que os alunos, independentemente do ano/série, unam-se em torno de uma temática comum. Propõe-se o desenvolvimento diversificado dos conteúdos da Base Nacional Comum e baseia-se em situações selecionadas pela equipe escolar.

As temáticas selecionadas (trabalhadas pelos docentes, em duplas ou trios) giram em torno dos assuntos propostos pelos alunos nos seus Projetos de Vida (indicados no Varal dos Sonhos) e deve-se tomar o cuidado para que as Eletivas não se transformem em um espaço que trabalhe os conteúdos discutidos específicos por área, perdendo-se, deste modo, a integração curricular e disciplinar. Antes do início das atividades, os professores elaboram os projetos, discutem com os alunos e os apresentam a toda comunidade discente. É importante que os alunos tenham liberdade para escolher o que farão.

Assim, por meio das Disciplinas Eletivas, deve-se possibilitar ao aluno a construção do seu próprio currículo, buscando-se a ampliação, diversificação e aprofundamento de conceitos e procedimentos desenvolvidos nas disciplinas não eletivas. Espera-se com isso garantir a aprendizagem de conteúdos que não são discutidos nas disciplinas curriculares, desenvolver habilidades que instrumentalizem os discentes para sua ação na comunidade em que moram, bem como sua preparação para o mercado de trabalho. Ao final do semestre, os alunos deverão apresentar, na Culminância, o produto do trabalho desenvolvido.

Para o acompanhamento dos alunos, do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, nos diversos campos de seu desenvolvimento – afetivo, cognitivo, de valores, autonomia, solidariedade e outros – uma das atividades propostas pelo PEI é a realização, pelos docentes, da Avaliação Diagnóstica. Esta é um instrumento elaborado para que se possa conhecer, no início de cada semestre, possíveis lacunas formativas que os alunos apresentem em relação à série/ ano em que se encontram.

Essa avaliação fornecerá subsídios para que os docentes, juntamente com os coordenadores de Área e o Coordenador Geral elaborem o Nivelamento. O desenvolvimento desta atividade prevê a montagem de



agrupamentos de discentes, tendo por base habilidades e competências a serem trabalhadas. Essa atividade é entendida como um processo de recuperação que, como o próprio nome indica, possibilitará o nivelamento do conhecimento com a respectiva série/ano em que o aluno se encontra.

Esta ação é necessária para o desenvolvimento de habilidades básicas que não foram desenvolvidas em anos anteriores e visa garantir que o aluno possa ter um adequado desenvolvimento e rendimento acadêmico e que possa acompanhar sem dificuldades o conteúdo lecionado na série/ano em que está matriculado (SÃO PAULO, 2014a).

A atividade de Nivelamento envolve a todos na unidade escolar e o PEI explicita qual é a função de cada um dos envolvidos na formação desses alunos. No que alude à definição dos papéis,

[...] os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são responsáveis pela leitura e análise dos dados, planejamento, execução, monitoramento e avaliação do processo no tocante à sua disciplina, sendo os demais professores corresponsáveis. Os professores Coordenadores de Área são responsáveis pela validação e monitoramento na sua área de atuação e pelo alinhamento entre os professores de área e o professor Coordenador Geral. O Professor Coordenador Geral é responsável pelo monitoramento, validação e alinhamento entre os Professores Coordenadores das diversas áreas e o Diretor. O Diretor é o responsável pelo monitoramento, validação e garantia da execução do Plano de Nivelamento (SÃO PAULO, 2014a, p. 26).

Para desenvolver essas atividades, a escola conta com os docentes, o Professor Coordenador de Área – PCA, o Professor Coordenador Geral – PCG (cargo semelhante ao Coordenador Pedagógico), com o diretor e o vice-diretor.

O Docente

Espera-se dos professores que atuam no PEI que: elaborem seu Programa de Ação, indicando as metas que pretendem alcançar; que produzam, em parceria com seus colegas de área, com o PCG e com o PCA, o material didático que utilizarão nas suas aulas, o Plano bimestral e os Guias de Aprendizagem de suas respectivas disciplinas;



que substituam, caso necessário, algum colega na sua área de formação; e que articulem o conteúdo trabalhado em suas disciplinas com a parte diversificada do currículo, com as disciplinas eletivas, nas tutorias e nos Projetos de Vida dos alunos.

Professor Coordenador de Área - PCA

Este profissional é uma nova figura na escola. Ele atua diretamente com o Professor Coordenador Geral e com os docentes. Cada escola tem três PCAs: Professor Coordenador de Linguagens e Códigos, Professor Coordenador de Ciências Humanas e o Professor Coordenador de Matemática e Ciências da Natureza.

Estes devem executar o plano pedagógico, participar com os professores de momentos formativos, em horários de estudos coletivo ou individual, trabalhar com os docentes na elaboração dos guias de aprendizagem, cuidar da organização das atividades interdisciplinares atentando para que estejam de acordo com o Plano de Ação (será apresentado mais adiante) e, fora todas essas atribuições, eles devem dedicar parte de sua carga horária a atividades docentes, aulas obrigatórias e, se for necessário, substituindo algum docente de sua área de formação, caso este falte. As atividades desenvolvidas pelos PCAs subsidiam o trabalho do PCG.

Professor Coordenador Geral – PCG

No PEI, o PCG atua diretamente com a equipe gestora, respondendo, na ausência do diretor e do vice-diretor, pela direção da unidade escolar. São atribuições desse profissional: elaborar os programas de ação e as guias de aprendizagem; trabalhar com os docentes, nos momentos de trabalho pedagógico coletivo e individual; desenvolver, de acordo com o Plano de Ação elaborado pelo diretor, as atividades de natureza disciplinar e multidisciplinar; e trabalhar com o PCA, auxiliando-o a coordenar suas atividades.

Embora tenha as mesmas funções que o Coordenador Pedagógico, o PCG diferencia-se daquele, pois, além de coordenar a formação com todo o grupo, ele é o responsável por articular, com o PCA, a formação dos professores por área de conhecimento, além de ser o principal responsável na sistematização, articulação e avaliação da produção didático-pedagógica na escola (SÃO PAULO, 2014b). Assim como o PCA, o PCG pode, em casos excepcionais, substituir o professor em sala de aula.



Diretor

O PEI indica que o diretor e sua equipe são os responsáveis pela elaboração da rotina escolar, a qual precisa prever a realização de reuniões periódicas com os coordenadores e com os alunos líderes de turma. Nesse programa, o diretor atua diretamente com os alunos nos Clubes Juvenis. Ressalte-se que sua intervenção limita-se a verificar o que eles precisam para o desenvolvimento das atividades nos grupos e como conselheiro, quando solicitado pelos alunos.

Tendo como foco promover o bom desenvolvimento das atividades do programa, bem como o bom relacionamento entre docentes e discentes, é função do diretor e da equipe gestora elaborar o Plano de Ação da escola. O diretor e sua equipe devem desenvolver, na escola, o espírito de equipe e mostrarem-se capazes de coordenar diferentes atividades.

Os diretores devem discutir os Planos de Ação com os professores, para que juntos elaborem estratégias para a adequação e o alinhamento das ações. Espera-se que esse profissional identifique as características, boas ou não, dos docentes, e auxilie-os em seu processo pessoal de desenvolvimento profissional.

O Plano de Ação elaborado pelo diretor deve orientar as ações da escola. Nesse momento, analisam-se todas as informações obtidas nas avaliações realizadas, no Nivelamento e especificamente na Avaliação 360 (momento em que alunos, professores e gestores fazem uma avaliação de si e dos outros. Geralmente ela é feita no final de cada semestre).

Sendo esta uma atividade realizada a cada semestre, docentes e gestores reúnem-se periodicamente, para verificar o avanço ou não das metas estabelecidas e para que, em conjunto, ajustem as estratégias, em função dos resultados alcançados. Essa ação visa a garantir aquilo que o PEI estabelece, que é a formação de alunos autônomos e conscientes de sua responsabilidade, no tocante à sua aprendizagem.

O Plano de Ação procura alinhar o planejamento da prática dos educadores com os resultados educacionais. Essa metodologia empregada é conhecida como ciclo PDCA (*Plan/Do/Check/Act*).⁴

A proposta do Plano de Ação é o reconhecimento e o estabelecimento de que cada comunidade escolar possui um perfil, visto que, para que se alcance uma educação de qualidade, as peculiaridades de cada sujeito, grupo e local devem ser respeitadas.

⁴ *Plan* indica o planejamento, *Do* é a execução, *Check* é o acompanhamento e *Act* é o ajuste.



Para garantir a operacionalização do Programa de Ensino Integral é necessário que todos os profissionais tenham clareza da sua função dentro do Programa e de que eles também são fundamentais para o desenvolvimento do ciclo PDCA.

Esse ciclo inicia-se com o planejamento (P) e o estabelecimento da missão, da visão, dos objetivos e das estratégias que permitam atingir as metas propostas pela comunidade escolar. A execução (D) é o momento no qual coloca-se em prática o que foi planejado. O momento de checagem (C) permite verificar se as estratégias adotadas no planejamento estão conduzindo aos resultados educacionais do ensino e da aprendizagem esperados. A última etapa é o momento de ajuste (A) e correção do Plano de Ação, quando a comunidade escolar revê as estratégias, as metas, os indicadores e outras variáveis, em função dos resultados que foram alcançados (SÃO PAULO, 2014a).

Para a participação dos professores e comunidade escolar neste Plano de Ação, é fundamental o processo formativo de todos os envolvidos. Assim, os profissionais que atuam no PEI contam com momentos para estudo individual e coletivo. Além disso, compete ao PCG garantir momentos de formação continuada com toda a equipe escolar e, ao PCA, promover momentos de estudo com os docentes por área de atuação. Nesse modelo de escola, figura, ainda, como aliado no processo de formação continuada do docente e equipe gestora, a utilização da Educação a Distância (organizada pelos responsáveis do sistema – Supervisores e outros formadores dos órgãos centrais), pois compreende-se que a tecnologia é uma forte aliada e contribui para complementar a formação presencial ocorrida na escola ou em outros espaços. Espera-se, com isso, garantir que as novas unidades escolares que façam a adesão ao PEI possam contar com o auxílio, mesmo que a distância, dos colegas que atuam nas outras unidades que já o desenvolvem.

Considerações finais

Embora não tenha sido o foco deste trabalho apresentar dados que indiquem como o programa é percebido pelos diferentes sujeitos (discente, docentes e equipe gestora) que por ele transitam, assinalamos que precisamos de pesquisas que indiquem o impacto que as ações promovidas por esses profissionais, na condução das disciplinas curriculares e nas disciplinas eletivas, têm na formação dos alunos e no modo como esses



profissionais se relacionam, seja nos momentos de formação coletiva com o PCG e nos grupos que formam com os PCAs, seja nos horários de estudo com seus colegas da mesma área ou não.

A participação dos alunos é um dos maiores diferenciais em relação a outros programas que propõem a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Os adolescentes e jovens são fundamentais para a transformação da concepção que os demais profissionais da escola têm destes alunos.

Os discentes são preparados para acolher seus colegas e professores no primeiro dia de aula. Essa ação é avaliada positivamente por todos. Esse envolvimento entre os alunos promove uma interação que se efetiva na promoção de espaços colaborativos de aprendizagem, como, por exemplo, os Clubes Juvenis.

Nas duas escolas que participaram desta pesquisa, o compromisso com o espaço e com o próximo, sua aprendizagem e relacionamento, é uma característica que se evidencia no comportamento do diretor, dos coordenadores geral e de área, dos professores e dos funcionários da escola.

Fica evidenciada, nessas escolas, que a oferta de condições materiais e imateriais é fundamental para que os sujeitos possam dedicar-se a desenvolver relações pessoais e profissionais que promovam a ressignificação dos espaços e tempos escolares, bem como das relações entre os sujeitos.

Por fim, merece a nossa atenção a mudança da nomenclatura do PEI, anunciada na introdução deste texto. O PEI que agora, em 2016, é Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, não pode ser confundido com a ETI (Escola de Tempo Integral). Embora com nomenclatura semelhante, os dois possuem bases de elaboração, estrutura e objetivos diferentes. Não se pode afirmar, ainda, que o Estado tenha a intenção de fundi-los, porém, para aqueles que não conhecem o PEI e apenas ouvem os anúncios de mudanças, pode-se transmitir a ideia de que são o mesmo programa e que o número de 1000 escolas atendidas pelo programa até 2018 pode efetivar-se mais rapidamente, uma vez que, somadas as escolas atendidas pelo PEI e pela ETI, tem-se 520 escolas públicas nos diferentes níveis de ensino. Como são propostas que têm em comum apenas a ampliação do tempo de permanência dos alunos, na escola, corre-se o risco de perder-se, no PEI, características pedagógicas e estruturais que fazem dele um programa cuja implementação promete um diferencial positivo na educação paulista. A formação de professores para sua participação no programa, sistemática e aprofundada – na própria escola e pelo sistema de ensino – poderá ser prejudicada ou anulada, caso haja mudanças de orientação em relação ao programa.



Assim, somos provocados pelo compromisso de continuarmos buscando uma educação pública de qualidade, que seja clara quanto aos seus meios e fins e que não nos confunda, propondo a expansão do tempo escolar, em detrimento da promoção de um ensino que seja, de fato, integral.

Referências

BARBOSA, Rafael Conde. **Aprendizagens e Relações no Tempo e Espaço Escolares**: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI). 2016. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm>. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2007).

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE no 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200512090089>>. Último acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar no 1.164, de 04 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. 2012a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Último acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE no 12, de 31 de janeiro de 2012**. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar no 1.164, de 04 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. 2012b. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/Res%20>



SE%2012 %20-%20ProjetoEscolaEnsinoM%C3%A9dioIntegral.pdf>. Último acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar no 1.191, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar no 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. 2012c. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=169046>>. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2012c)

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral.** 2014a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>>. Último acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. **Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral.** 2014b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>>. Último acesso em: 16 jan. 2016.



O contexto atual do PIBID e suas contribuições para a formação docente no IFMT

Marcos Vinícius Ferreira Vilela

Introdução

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência) iniciou suas atividades no ano de 2007. O seu principal objetivo consiste no aperfeiçoamento e na valorização da formação de professores para a educação básica. Com a criação da Lei n° 11.502/2007, que modificou as competências e estrutura organizacional da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o PIBID passa a ser vinculado a sua recém-criada Diretoria de Educação Básica.

Em sua primeira edição, PIBID priorizou suas ações em áreas consideradas prioritárias à formação de professores devido ao baixo número de professores graduados. Os primeiros 44 projetos institucionais instituídos contemplavam licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Atualmente o PIBID conta com 273 projetos alocados em Instituições de Ensino públicas, particulares e sem fins lucrativos, com aproximadamente 85 mil bolsistas, envolvendo licenciaturas em todas as áreas do conhecimento.

A Universidade deve romper com a barreira epistemológica de se configurar apenas como uma simples formadora de mão de obra, preparando apenas para a atuação no mercado de trabalho (SEVERINO, 2001). Dessa forma, as Instituições de Ensino precisam preparar os profissionais não apenas para o trabalho em sociedade, mas também estimulando a compreender os contextos nos quais se dá a sua atividade profissional docente e capacitando-os para exercer a sua liderança pedagógica (BERTOLDO; CHIAPINOTO, 2014).

O PIBID ao proporcionar ao licenciando uma imersão antecipada e supervisionada nas atividades da escola acaba por permitir que esses acadêmicos conheçam e compreendam o ambiente escolar, suas potencialidades e desafios de modo que ao longo de sua formação atinja o seu protagonismo profissional e pedagógico.



O estreitamento da relação entre as IES (Instituições de Educação Superior) formadoras e as escolas de educação básica se constitui como uma das consequências mais positivas deste programa. Essa relação tem sido citada por pesquisadores da área de formação de professores. A importância dessa relação aparece também nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, criada em 2015. Nesse documento, é ressaltada a importância de que a formação docente se estabeleça a partir de uma estreita relação entre as IES formadoras e o seu campo de atuação profissional (Escolas de educação básica).

Contudo essa ampliação da relação entre as Universidades e escolas de educação básica, para que se obtenha reflexos positivos à formação, perpassa pela necessidade urgente de uma reestruturação dos cursos de licenciatura. Em um de seus trabalhos, Gatti (2010) ressalta a urgência de serem superadas dualidades, como teoria/prática, formação/trabalho, universidade/escola, saber/fazer, dentre outras, a fim de que os cursos de licenciatura possam ser adequados às novas diretrizes e respondam às exigências formativas da profissão professor.

A superação dessas dualidades deverá contribuir para a superação de um ensino compartimentado que confere às disciplinas de formação pedagógica uma importância secundária. A dissociação entre a teoria e prática na formação docente acaba por formar um professor incapaz de compreender o contexto de sua atuação profissional e a partir da sua percepção do cotidiano escolar, atuar como agente transformador em busca de uma educação de qualidade.

A formação deverá, se constituir também a partir das vivências pessoais, culturais e pelos conhecimentos práticos adquiridos na vida diária do processo formativo (NEITZEL et al., 2013). Dessa forma, a contribuição do PIBID enquanto política de formação, se dá pela possibilidade de oferecer ao licenciando oportunidades de se deparar com diversas situações práticas ao longo da formação, para a partir delas, se desenvolver formas mais eficazes de ensinar.

Ao se questionar o modelo de formação oportunizado por nossos cursos de licenciaturas atuais, inevitavelmente há de se relacioná-lo com a própria organização acadêmica das IES que as ofertam. As Universidades desde a reforma de 68 tem caminhado continuamente para um processo de fragmentação do conhecimento, promovendo também um processo de hierarquização das áreas do conhecimento.

O atual contexto contribui para uma formação desfocada da realidade dificultando, inclusive, a construção de uma identidade docente pelos



licenciandos ao longo do curso. Paralelo a isso, temos a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), que dentro de sua nova organização administrativa e acadêmica passa a ter a função de também formar professores.

Vários são os questionamentos quanto a este novo locus de formação, dentre eles a tradição dessas Instituições na oferta de educação profissional e o fato de seus docentes atuarem em diversos níveis e modalidades de ensino. Contudo, o fato de também ofertarem educação básica, possuírem uma maior inserção regional e não estarem organizados em departamentos, dentre outros aspectos, já são levantados por alguns pesquisadores como condições promissoras para a formação inicial docente.

Nesse contexto, o IFMT (Instituto Federal de Mato Grosso) tem assumido e avançado na sua missão de formar professores nas áreas das Ciências da Natureza e Matemática. A adesão institucional ao PIBID se deu apenas no ano de 2012, sendo ofertada inicialmente 35 bolsas de iniciação à docência, com cinco subprojetos nos cursos de Licenciatura em Matemática (*Campi* Campo Novo dos Parecis e Juína), Física (*Campus* Pontes e Lacerda), Biologia (*Campus* Juína) e Ciências (*Campus* São Vicente/N. A. Jaciara). Atualmente o PIBID/IFMT oferta 101 bolsas de iniciação à docência, dividida entre os cinco subprojetos elencados, desenvolvendo ações em 11 (onze) escolas públicas do estado de Mato Grosso.

O presente trabalho tem por objetivo promover reflexões acerca do processo de implementação do PIBID no IFMT, dentro das concepções presentes em seu Projeto Institucional, buscando também destacar as contribuições do programa para a consolidação e constante melhoria dos cursos de licenciatura ofertados por essa Instituição de Educação Profissional e Tecnológica.

O PIBID como política nacional para a formação docente

Conforme disposto na Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007), a CAPES assumiu a missão de “[...] induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”. A nova atuação foi institucionalizada por meio da criação da Diretoria de Educação Básica (DEB) que passou instituir várias ações e programas que visavam a melhoria da formação docente, entre elas o PIBID.



O PIBID enquanto programa voltado à melhoria da formação inicial docente, se estabelece como ação inovadora de forma a permitir um estreitamento entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de educação básica. Segundo Gomes e Felício (2015), as ações do programa se baseiam em uma premissa de docência compartilhada. A possibilidade do licenciando conhecer e compreender o cotidiano escolar a partir do acompanhamento e do olhar de professores da própria escola resgata a importância do protagonismo das Escolas de Educação Básica na formação de professores.

A estrutura de funcionamento do PIBID conta com colaboradores da IES formadora, das Escolas de Educação básica, sendo fundamental também a relação entre os diversos sistemas de ensino. Ao se pactuar ao Programa, as Instituições submetem um projeto Institucional ao qual estão previstas todas as ações que devem estar intimamente relacionadas ao objetivo do Programa.

Ademais, estão ligados ao Projeto Institucional os subprojetos (um por curso de licenciatura participante), onde um ou mais professores dessa licenciatura assumem a função de coordenador de área. Juntamente ao coordenador de área, os supervisores (professores da Escola de Educação básica, parceira do subprojeto), devem acompanhar e orientar as atividades dos Bolsistas de Iniciação à Docência (alunos dos cursos de licenciatura), conforme ações previstas no Projeto Institucional.

Nessa perspectiva, os licenciandos devem compartilhar da experiência que os professores supervisores já construíram em sua trajetória profissional e, ao mesmo tempo, colaborar com o processo ensino e de aprendizagem da escola pública, a partir dos conhecimentos trabalhados nos cursos de licenciatura.

Conforme Arroyo (2010), é necessário ampliar o olhar sobre os processos formadores dos educadores-docentes. A formação deverá ocorrer no conjunto de práticas e sobretudo no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam. Nessa perspectiva conceitual, a Portaria nº 096/2013, que institui as normas gerais de funcionamento do PIBID, elenca em seu artigo 4º os objetivos do Programa:

- I Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. Contribuir para a valorização do magistério;
- III elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;



- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII. Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013).

Atualmente, o PIBID passa por um importante momento na busca de sua consolidação enquanto política pública de formação de professores. Com a publicação da Portaria nº 046/2016 da CAPES, o programa passaria por um desastroso processo de reestruturação, onde deixaria de ter como foco principal a formação de professores, e passaria a ser um mero instrumento em busca da melhoria dos “famigerados” indicadores de qualidade da Educação Básica.

A criação e consolidação do FORPIBID (Fórum de Coordenadores Institucionais do PIBID), que conta com representações em todos os estados e regiões do país tem sido fundamental para a manutenção do programa e das bolsas concedidas no Edital de 2013, além da manutenção dos objetivos iniciais do Programa. Contudo, o momento é de mobilização fazendo com que todos os envolvidos e defensores do programa contribuam com o movimento iniciado no Congresso Nacional em busca de uma garantia para a manutenção do programa na forma de uma lei específica.

O PIBID no IFMT – contextos, potencialidades e desafios

Devido à recente missão atribuída aos Institutos Federais, referente à oferta de cursos de licenciatura, o IFMT atualmente oferece cursos de Licenciatura em cinco *campi*, sendo que quatro destas unidades possuem cursos com subprojetos vinculados ao PIBID. Os subprojetos em funcionamento são: Matemática (*Campi* Juína e Campo Novo dos



Parecis), Biologia (*Campus Juína*), Física (*Campus Pontes e Lacerda*) e Ciências da Natureza (*Campus São Vicente/ NA Jaciara*).

O IFMT iniciou as suas atividades no PIBID no ano de 2012, após aprovação da proposta institucional submetida conforme normas do Edital CAPES nº 11/2012. Na proposta aprovada foram concedidas 35 bolsas de iniciação à docência, 5 bolsas de professores supervisores, 5 bolsas de coordenadores de área, 1 bolsa de coordenação de gestão e processos educacionais, 1 bolsa de coordenação institucional, totalizando 47 bolsas concedidas. Naquele momento, o PIBID/IFMT atendia 5 escolas de Educação Básica ofertantes de ensino fundamental e médio.

A partir do Edital nº 061/2013, com vigência até o ano de 2018, houve um aumento substancial no quantitativo de bolsas, em que o PIBID/IFMT passou a contar com 101 bolsas de iniciação à docência, 9 bolsas de coordenadores de área, 22 bolsas de professores supervisores, 1 bolsa de coordenação de gestão e processos educacionais, 1 bolsa de coordenação institucional, totalizando 134 bolsas concedidas.

Além do aumento substancial do número de bolsas, ampliou-se consideravelmente o número de escolas de educação básica atendidas, passando a atuar em 11 escolas, inclusive naquelas que ofertam educação profissional. Contudo, devido aos recentes cortes do governo que impactaram profundamente no programa, o PIBID/IFMT conta atualmente com 120 bolsas, dentre todas as modalidades citadas anteriormente.

Vale ressaltar também que o recurso para custeio das atividades do programa, que tem valor vinculado ao quantitativo de bolsistas de iniciação à docência, não é repassado desde o ano de 2014. Diante desse cenário, os materiais utilizados nas atividades diárias têm sido custeados pelas próprias escolas parceiras, cursos de licenciatura e, muitas vezes, pelos próprios bolsistas que utilizam o recurso disponibilizado pela bolsa para a compra desses materiais.

Dentre os pressupostos teóricos que fundamentam o Projeto Institucional do PIBID/IFMT, merece destaque as fundamentações oriundas de Tardif (2010), na perspectiva do rompimento do modelo aplicacionista. O objetivo dessa ruptura, se baseia na redução de lacunas epistemológicas entre a teoria e a prática, sendo a ampliação do contato com a realidade escolar uma das principais ferramentas para o alcance dessa mudança de concepção.

Conforme preconiza o Projeto Institucional do PIBID/IFMT (VILELA, 2010), bem como as ações previstas para serem desenvolvidas pelos subprojetos, as categorias de ações e indicadores estão assim delineadas:



- **Inserção no ambiente escolar e conscientização acerca da profissão docente:** Observações periódicas de aulas ministradas pelo professor supervisor; participação em encontros pedagógicos e de planejamento, atividades socioculturais e desportivas; participação em encontros promovidos pelas secretarias estadual e municipal de educação e eventos que discutam a profissão docente, sendo estes promovidos pela escola ou entidades de classe;
- **Contribuição com a melhoria na qualidade de ensino:** A partir das ações previstas no subprojeto, bem como com o Projeto Político Pedagógico da escola, se propõe o desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino, podendo ser: desenvolvimento de aulas teórico-práticas em parceria com os professores das disciplinas envolvidas; atividades de reforço que visem a melhoria no aproveitamento dos estudantes; produção de material didático e/ou roteiros de atividades práticas e lúdicas que visem um melhor entendimento dos conteúdos;
- **Contribuição com a melhoria da infraestrutura da escola:** Desenvolvimento de modelos didáticos e demais recursos pedagógicos de baixo custo; organização de espaços dentro da escola dedicados ao estudo e desenvolvimento de atividades voltadas ao ensino de ciências e matemática, tais como laboratórios e espaços para estudo; suporte à escola para a elaboração de projetos de ensino que visem a captação de recursos;
- **Estudo e formação do Licenciando bolsista:** Conforme Perrenoud (1997), a prática não é uma concretização de receitas, dessa forma, o PIBID/IFMT, por meio de encontros e seminários locais e institucionais, busca estimular o estudo e a investigação de questões relativas à formação de professores nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. De maneira geral, os estudos e discussões se baseiam no professor, seu processo de tornar-se professor e manter-se nessa profissão; o aluno, seu (des)interesse e/ou (des)mobilização para o estudo; e o saber, o saber docente, o saber discente e as relações com o saber disciplinar;
- **Produção e difusão do conhecimento:** Nesta categoria prevê-se a produção e difusão do conhecimento por meio da publicação de artigos, painéis, comunicações orais, divulgação de objetos e materiais pedagógicos, de modo a permitir que outras pessoas tenham acesso às alternativas desenvolvidas durante a execução do projeto.



Em nível institucional se prevê a realização do Seminário Integrador do PIBID, em parceria com o PRODOCÊNCIA/IFMT/CAPES e o incentivo à participação e apresentação de trabalhos em eventos promovidos por outras instituições de ensino.

Conforme as categorias de ações delineadas no Projeto Institucional do PIBID/IFMT, o referido programa contribui para a manutenção da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão nos cursos de formação de professores. A dinamicidade do programa em contemplar essas três atividades permite uma formação diferenciada ao licenciando, que passa a ter a possibilidade de enxergar na prática docente diária as possíveis contribuições para a formação integral do aluno (VILELA, 2015).

As atividades de pesquisa no âmbito do PIBID, tem propiciado aos licenciandos vislumbrar a figura do professor pesquisador. Com essa visão o bolsista de iniciação à docência passa a ter a capacidade de identificar no cotidiano escolar problemas de pesquisa e a partir dos resultados obtidos melhorar a sua prática. O professor, como pesquisador de sala de aula, deve encarar a sua experiência diária como objeto de pesquisa. Tal exercício fará com que este reflita criticamente a sua prática diária, de maneira a formar conhecimentos e traçar estratégias que visem a sua evolução (ERICKSON, 1986).

As atividades que vêm sendo desenvolvidas têm se concentrado nas seguintes categorias: Produções didático-pedagógicas (roteiros de aulas, jogos didáticos e objetos pedagógicos); Produções bibliográficas (Produção de artigos científicos; trabalhos para a apresentação em eventos, livros e fascículos didáticos que ressaltam as práticas e reflexões dos sujeitos envolvidos no PIBID acerca da formação e prática docente); Produções desportivas e lúdicas (gincanas, lançamento de foguetes, entre outras); Contribuições para a infraestrutura de ensino das escolas (contribuição estruturação de salas de ciências nas escolas), Participação em eventos científicos, dentre outras (VILELA, 2015).

Ainda com relação à formação inicial docente, o PIBID, no âmbito do IFMT, tem contribuído para a inserção dos licenciandos bolsistas em espaços formais de aprendizagem que, muitas vezes, não são abordadas de forma suficiente nos cursos de licenciatura. Podemos citar, como exemplo, a educação profissional, em que mesmo o IFMT atuando prioritariamente na oferta dessa modalidade, os cursos de licenciatura da própria Instituição



têm se dedicado pouco à discussão e preparação dos licenciandos para atuação nessa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, os resultados obtidos a partir das ações desenvolvidas no PIBID, têm permitido responder a alguns questionamentos já levantados por Flach (2012): Qual o perfil de professores que se pretende formar? Que concepções de ensino-aprendizagem os projetos pedagógicos dos cursos contemplam? Qual o público alvo dos cursos? Como os currículos abordam e relacionam as concepções relacionadas à formação de professores na rede federal?

Os questionamentos levantados, em especial pela autora supracitada, referem-se principalmente à necessidade de consolidação da identidade dos Institutos Federais no que se refere à formação de professores. A resposta para os questionamentos tem evidenciado a importância do PIBID no que se refere a reflexão dos seus sujeitos no processo de avaliação dos cursos de Licenciatura ofertados pelo IFMT. Nestes ainda se observam propostas de formação fundamentadas no modelo da racionalidade técnica, em que os conteúdos específicos estão desconectados dos conhecimentos pedagógicos (VILELA, 2015).

Dessa forma, a coordenação do curso, ao identificar dificuldades encontradas pelos licenciandos bolsistas em conciliar as suas atividades acadêmicas e do PIBID, deve observar com atenção qual tipo de profissional o curso se propõe a formar. Essa avaliação será importante para a construção de indicadores que subsidiarão uma possível reformulação do Projeto pedagógico da licenciatura.

Com relação à articulação com as escolas de educação básica, o PIBID tem contribuído para diminuir a distância entre o IFMT e a rede pública de ensino, bem como melhorar a interação entre os diversos níveis e modalidades de ensino ofertados pela Instituição.

A partir da compreensão das escolas de educação básica como locus de aprendizagem, a atuação dos subprojetos permite o contato dessas unidades escolares com o conhecimento gerado na academia (SILVA FERNANDES; LIMA MENDONÇA, 2013). Essa aproximação permite que os professores participem das discussões em andamento, de atualizações e o redirecionamento das práticas com a incorporação de novas metodologias de trabalho.

A partir das avaliações realizadas nos seminários integradores e espaços de formação e discussão no âmbito dos subprojetos, várias contribuições que fomentam a articulação IFMT/escolas de Educação básica, têm



sido identificadas, sendo essas as mais relevantes: Melhoria na educação básica; Valorização da pesquisa no processo de formação do professor; Desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras; Participação dos supervisores em eventos científicos e fóruns de formação; Valorização acadêmica do conhecimento gerado nas escolas.

Essa última contribuição identificada acabou por legitimar e valorizar as reflexões produzidas pelos professores das escolas de educação básica. As ações, os eventos e, por fim, as produções científicas geradas no PIBID, concederam a esses docentes a oportunidade de aprender a sistematizar os seus conhecimentos e divulgá-los à comunidade científica. Esse aspecto é de extrema relevância, visto que reduz a assimetria entre a valoração concedida ao conhecimento científico em detrimento do conhecimento escolar.

Recentemente o PIBID/IFMT publicou seu primeiro livro intitulado: “Diálogos sobre a formação Inicial Docente no PIBID/IFMT – Contextos e Desafios”. A publicação teve por objetivo evidenciar as atividades pedagógicas exitosas realizadas nas escolas parceiras, valorizando sobretudo a participação dos professores supervisores das escolas na elaboração de seus capítulos. Acreditamos contribuir desse modo para que esses professores se sintam impulsionados a prosseguirem nessa prática, diminuindo a distância e a valoração entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar.

Considerações finais

Diante do contexto apresentado, são notórias as contribuições do PIBID para a melhoria da formação docente. A possibilidade de uma inserção do licenciando no ambiente escolar, sob a orientação de um professor da própria escola, permite importantes reflexões acerca da profissão docente por parte do estudante, incentivando-o a constituir a sua identidade profissional ao longo do curso e não apenas ao final deste no momento do estágio obrigatório.

A aproximação das Instituições Formadoras e as escolas de educação básica também merecem destaque. Nesse aspecto, as possibilidades de contribuição mútua são inúmeras, indo desde a adoção de possíveis ajustes nos cursos de licenciatura de modo a tornar a formação mais próxima da realidade, como também incentivo dos professores das escolas a se capacitarem e desenvolver o seu “lado pesquisador”, em que produzindo conhecimentos, a partir do seu cotidiano, contribua para a redução das distâncias entre o conhecimento científico e escolar.



No que se refere ao IFMT, apesar do pouco tempo de adesão ao programa, alguns resultados já são perceptíveis. O PIBID tem contribuído para a melhoria na qualidade da formação e, em muitos dos subprojetos, contribuiu com a formação continuada dos próprios formadores vinculados aos cursos. O estreitamento da relação IFMT/Escolas de Educação básica, tem permitido às escolas buscarem o IFMT como espaço de formação continuada e parceria em diversas outras atividades escolares, fazendo com que a sua Instituição cumpra a sua função social. Observa-se também uma maior visibilidade institucional perante a comunidade mato-grossense, fazendo com que os cursos ofertados tenham maior credibilidade e, conseqüentemente, uma maior procura.

Quer seja pelo incentivo financeiro ou pela possibilidade de ampliar o seu conhecimento de modo orientado do cotidiano escolar e da profissão docente, tem-se observado no IFMT uma redução gradativa da evasão, sobretudo para aqueles licenciandos que estão vinculados ao PIBID. Muitos bolsistas afirmam que têm a possibilidade de se dedicar apenas aos estudos por conta da bolsa, e o maior contato com as atividades pedagógicas e o cotidiano escolar fez com que esses bolsistas passassem a ter o interesse de atuar como professores, após finalizada a sua formação.

Observam-se os reflexos também das ações do PIBID na melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras. Ao longo desses anos pudemos observar que muitas das escolas parceiras conseguiram elevar seus indicadores, demonstrando a importância das ações para a melhoria do aprendizado dos alunos. Contudo, é importante frisar que apesar de ser um reflexo importante das ações do programa, este não se constitui como objetivo fim do PIBID. Dentro de nosso Projeto Institucional consideramos que a melhoria da educação vem de uma formação docente sólida e para tanto requer tempo não tendo eficácia medidas paliativas ou imediatistas.

Por fim, consideramos de suma importância a manutenção do PIBID como programa permanente de apoio à melhoria da formação inicial docente. Para tanto, merece destaque o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo FORPIBID e por muitos que têm se lançado como defensores deste programa. O que estamos acompanhando é a construção da história de uma nova política educacional, que, como tantas, vem se firmando por meio de intensos debates e mobilizações, sendo primordial o apoio e movimentação de todos(as) que se consideram defensores de uma educação de qualidade.



Referências

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BERTOLDO, J. V.; CHIAPINOTO, A. M. As contribuições do PIBID para a formação de professores para a educação básica. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, v. 7, n. 14, p. 20-27, 2014.
- BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes** –, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. 2007 f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: out. 2015.
- BRASIL. Portaria CAPES nº 096, de 18 de julho de 2013b. **Aprova Regulamento do PIBID**. Brasília, 2013.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on learning. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. 3.ed. New York, Macmillan Publishing, 1986.
- FLACH, Â. Os Cursos de Formação de Professores no Instituto Federal do Rio Grande do Sul: Algumas Considerações Iniciais. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/> Acesso em: 10 set. 2015.
- GATTI, B. A. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. (Estudos & Pesquisas Educacionais, 1).
- GOMES, C.; FELÍCIO, H. M. dos S. **Caminhos para a Docência: O PIBID em foco**. São Leopoldo, Ed. OIKOS, 2012.
- NEITZEL, A. A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na educação básica//The impacts of Pibid in licensure and in Basic Education. **CONJECTURA: filosofia e educação**, p. 98-121, 2013.



PERRENOUD, Philippe. **La pédagogie différenciée**. Paris: ESF, 1997.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA FERNANDES, M. J.; LIMA MENDONÇA, S. G. Pibid: uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer-Revista das Licenciaturas**, v. 3, n. 4, p. 220-236, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VILELA, M. V F. Projeto Institucional PIBID/IFMT, 2010.

_____. Contribuições do PIBID/IFMT para a formação inicial docente e para a melhoria da educação básica no Estado de Mato Grosso: um breve panorama. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 2, n. 2, 2015.



PIBID: a construção dos saberes docentes e o exercício de ser professor

Renata Cristina de L. C. B. Nascimento

Introdução

Nos últimos tempos, a busca pela qualidade da educação brasileira, tem sido cada vez mais intensa, principalmente no que diz respeito à formação docente, seja inicial ou continuada. Entretanto, ainda são escassas as políticas públicas sustentadas em um programa sólido, que, de fato, tragam resultados de qualidade significativas à docência. Segundo Gatti (2007), o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo nas áreas públicas de ensino.

Um dos aspectos mais apontados nas pesquisas sobre formação docente é a procura por alternativas para suprir a falta de conexão entre a formação feita dentro da universidade e a prática desenvolvida na escola. De acordo com Zeichner (2010), trata-se de um problema difícil de ser solucionado, pois, segundo o autor, existem poucos incentivos para que o acompanhamento dos componentes acadêmicos e os que ocorrem no campo da formação de professores seja feito pelos próprios pesquisadores e este trabalho acaba sendo delegado a estudantes, competentes e responsáveis, mas, com pouco poder de tomada de decisões.

Prova disso, são os inúmeros pesquisadores que, na tentativa de contribuir para melhoria da qualidade educacional, se debruçam em pesquisas que têm por finalidade contribuir à promoção de ações e reflexões sobre a importância da formação de professores no contexto educacional. Entre esses pesquisadores, destacam-se Imbemón (2010), Nóvoa (1999, 2009), Zeichner (2010), Gatti (2000, 2007, 2014), Tardif (2007), entre outros.

Nas produções desses teóricos, há indícios consistentes que apontam que a melhoria da qualidade da educação é dependente de uma boa formação inicial e de práticas de ensino e aprendizagem



significativas para os alunos da Educação Básica. Para tanto, não se deve ignorar elementos substanciais, tais como: fatores ligados à infraestrutura das escolas, a remuneração dos professores, a profissionalização da carreira docente e a relação constante entre Universidade e Escola.

Com o objetivo de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e promover a integração entre educação superior e educação básica, em 2007, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Diretoria da Educação Básica (DEB), lançou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Após a implantação e implementação deste Programa, a Fundação Carlos Chagas encomendou a pesquisadores renomados uma pesquisa sobre o PIBID.

Com base nos depoimentos apresentados nesta pesquisa, foi possível verificar os avanços e as fragilidades da formação docente tanto no âmbito da escola como das universidades. Não obstante, os apontamentos de melhorias na educação ainda estejam acentuados nos depoimentos, há um número significativo de esperançosos em relação à prática do PIBID nas escolas, pois, reconhecem este Programa como uma das alternativas para melhoria da educação em nosso país.

Neste trabalho, será apresentado um breve histórico da formação docente, o PIBID enquanto política pública de formação docente e seus sucessos e fragilidades.

Formação de Professores

Na segunda metade do século XX, devido à revolução tecnológica, surge a necessidade de um novo perfil profissional: autônomo, ativo e em constante processo de formação.

Rodriguez (2003) alerta que no campo da educação escolar, nos deparamos com uma proposta de uma política pública de “aligeiramento” da formação docente, com vistas à adequação do sistema educativo aos requerimentos do processo de reestruturação produtiva, conforme os cânones do neoliberalismo.

De acordo com Viegas e Scaff (2014), o cenário das políticas de formação de professores no Brasil, a partir do final do século XX, tem como pano de fundo as políticas neoliberais que atendem o projeto de um Estado que busca redirecionar a educação para os interesses do mercado, fazendo com que a regulação assuma o caráter central. Sobre isso, Rodriguez (2003, p. 36, grifos do autor) observa que:



[...] em todos os países latino-americanos, desenvolveram-se intensas campanhas e programas de “formação”, para adequar o perfil profissional dos professores às demandas do mercado, visando formar o “novo professor”: um profissional polivalente, capaz de responder rapidamente a novas situações conflitantes, dar soluções inovadoras, ser capaz de trabalhar coletivamente, enfim, ser um sujeito “empreendedor”.

Nesse contexto, a formação de professores tem provocado nacionalmente, inúmeras reflexões, para pesquisadores, filósofos, economistas, professores e muitos outros profissionais. Esta temática passa a ser um item principal da agenda do governo, que passa a gerenciar e regular a educação e, conseqüentemente, atribuir aos professores a tarefa para resolver os problemas e ser o principal responsável pelos resultados do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Rodriguez (2003, p. 35, grifo do autor) afirma que:

[...] o professor é colocado no centro das atenções, tanto para legitimar o processo de reformas educativas, como para ser responsabilizado pelo andamento destas. A lógica do “bode expiatório” foi se consolidando, à medida que os profissionais, num processo de qualificação desqualificação próprio da formação dos trabalhadores, no modo de produção capitalista.

No entanto, a qualidade da formação docente é algo questionável entre os estudiosos que pesquisam na área da formação de professores, mais precisamente no que diz respeito às condições dadas para essa formação. Segundo Vaillant (2003), o desempenho de uma prática pedagógica com mais qualidade dos professores depende de um conjunto de fatores, além de bons mestres, de uma boa formação, também dependem de uma boa gestão e boa remuneração.

E, entre os princípios da formação de profissionais da Educação Básica, conforme consta na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, está o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. O reconhecimento dado à classe docente ocorreu desde o século XVIII, quando os portugueses criaram uma rede escolar como “[...] uma aposta de progresso [...] Os



professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar condições para sua profissionalização” (NÓVOA, 1999, p. 16).

No entanto, verifica-se que mesmo que ocorra um reconhecimento das instituições educativas como necessárias para o desenvolvimento de uma nação, desde séculos atrás, o seu desprestígio ainda é significativo, pois, a luta pela qualidade da educação, por meio de melhores condições de trabalho, já faz parte da agenda dos docentes.

Educadores que já viveram mais de meio século, certamente não contam mais quantas vezes se mobilizaram (ou não) para se fazer ouvir, quando o risco é a perda de espaços conquistados ou retrocesso. Ainda são muitas as perplexidades e interrogações que se mantêm, por isso é importante continuar a pensar, articular e defender uma formação docente sustentada e de qualidade sempre.

Para Gatti (2000, p. 39, grifo da autora), “As licenciaturas, em geral, ocupam nas universidades um status de “curso menor” e são oferecidas, em sua maioria, por instituições isoladas de ensino superior, cujas qualidades são, no mínimo, discutíveis”. A esse respeito, Tardif (2007, p. 40), destaca que:

De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. [...] a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.

De modo geral, as licenciaturas recebem muitas críticas pelos mais diversos setores da sociedade. Essas críticas envolvem a matriz curricular dos cursos, disciplinas específicas, a falta de articulação entre a teoria e a prática, a falta de diálogo entre a universidade e a escola, entre outros fatores.

A formação dos docentes e a desconexão entre a teoria e prática têm constituído uma das críticas mais destacadas entre os pesquisadores. Zeichener (2010) aponta que a falta de conexão entre a formação



nas universidades e o campo da prática, é um eterno problema para a formação docente. Muitos acadêmicos reclamam que quando vão para a escola, principalmente no período do estágio, se deparam com uma realidade que parece impossível aplicar o que discutem na universidade e, logo que se formam, assumem sala de aula, mesmo que não se sintam satisfeitos com sua profissão.

Com o objetivo de melhorar a formação dos professores e alunos da Educação Básica, em 2004, foi instituída pelo Ministério da Educação, em articulação com as secretarias estaduais e municipais, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. No âmbito desse sistema, foram então criados os seguintes programas: a) Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), para professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental com foco no estudo em Língua Portuguesa e Matemática; b) Pró-letramento para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática; c) e-Proinfo que tem como objetivo contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação; d) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que oferta o Ensino Superior para professores que atuam na Educação Básica; e) Prolninfantil que destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, que não possuem a formação específica para o magistério e; f) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo como público alvo professores alfabetizadores.

Apesar desses Programas, ainda são escassas as políticas públicas que dispõem de um programa sólido, que, de fato, tragam resultados significativos à melhoria da qualidade da educação. Segundo Gatti (2007), o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo nas áreas públicas de ensino. Prova disso, são os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/2014), que segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 529.374 dos candidatos zeraram na redação e, entre o ano de 2013 para o de 2014, houve queda de 9,7% no desempenho dos concluintes do Ensino Médio.

Para Scaff (2011), pensar em qualidade na formação docente vai muito além dos programas de investimentos nos cursos de formação em quatro paredes. Para a autora, ao se atribuir uma importância tão grande



à formação do professor na área em que atua, é de se esperar que as ações de formação sejam acompanhadas de políticas de valorização profissional.

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 46), em 2002, instituíram-se as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica que postulam a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. A respeito disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) descrevem que a qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza, a partir da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) permite identificar a necessidade de elo entre o papel do professor, as exigências indicadas para sua formação e o seu fazer na escola. Para Tardif (2007), o docente raramente atua sozinho, ele está sempre envolvido com outras pessoas, pois a educação é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, em que o elemento humano é determinante e dominante. O autor também descreve que o local da escola permite interpretações e decisões que exigem um caráter de urgência.

De acordo com Gatti (et.al., 2014, p. 9):

O professor é o ator que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolúvelmente nas relações educativas. Problemas têm sido colocados quanto à estrutura e à dinâmica dos currículos dos cursos de formação de professores nas graduações no ensino superior, especialmente no que se refere às relações teoria-prática, formação acadêmica - trabalho na escola. Isso tem suscitado a emergência de programas, em âmbito federal, estadual ou municipal, que objetivam estreitar as relações entre teoria e prática e favorecer a inserção nas escolas.

A esse respeito, Motta e Silva (2014, p. 153) descrevem que “[...] a efetividade das práticas não está, entretanto, no simples fato de ir à escola. Não é apenas esse fato que muda a posição do sujeito, mas todo um trabalho de leitura, debates, reuniões e participações nas atividades da escola”. Os autores ainda afirmam que “Isto se configura na proposição de conhecer a ambiência da escola, as políticas de ensino, da prática do



trabalho em sala de aula. É o início de uma tríade - postura profissional, conhecimento teórico e metodológico” (p. 147).

No ano de 2007, o Ministério de Educação e Cultura - MEC, por meio da Diretoria de Educação Básica - DEB, implementou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

PIBID: política pública de formação docente.

Este programa visa a preparar a formação de docentes em nível superior em curso de licenciatura para atuar na educação básica, bem como promover a interação entre a educação básica e o ensino superior com o propósito de aprimorar teorias, por parte dos acadêmicos, e a atualização constante dos professores das redes públicas do ensino em desenvolvimento profissional.

O PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

De acordo com o MEC, a intenção do PIBID é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da Educação Básica.

O PIBID é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos acadêmicos de cursos de licenciatura, aos professores formadores e professores da escola. Com essa iniciativa, o PIBID, por meio dos cursos de licenciaturas, faz uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Gatti et al (2014) descrevem que o PIBID não é simplesmente um programa de bolsas, é uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. De acordo com os autores:

Com seu desenho, o PIBID é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras (GATTI, et al., 2014, p. 8).



Os autores afirmam que o PIBID já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores. Prova disso, que este programa encontra-se presente em todas as regiões do país, veja o seguinte quadro:

Quadro I – Números absolutos de distribuição do PIBID por região, Instituição de Ensino Superior, subprojeto, escola e bolsista

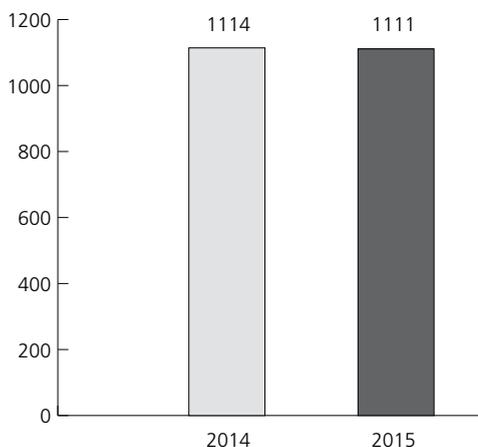
Região	IES	Subprojetos	Escola	Bolsistas
Norte	32	300	550	9.103
Nordeste	66	772	1.522	28.019
Centro-Oeste	26	381	543	8.894
Sudeste	117	856	764	381
Sul	72	688	1.422	18.857
Sub-total	313	2.997	5.801	90.254

Dados fornecidos pelo FORPIBID no FORGRAD/Sudeste/2016.

Entre o quantitativo apresentado na região Centro Oeste, destaca-se a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT que desde quando aderiu ao PIBID, verifica a gama de conhecimentos que este Programa tem proporcionado para os professores da Universidade a respeito dos reais problemas da Escola, fomentando a formação continuada dos professores das Escolas parceiras, e contribuindo com o aprendizado do acadêmico de licenciatura em sua formação inicial. Desse modo, a cada edital PIBID/CAPES, aumenta o número de bolsistas no programa, como constatado no gráfico a seguir:



Gráfico 1 - Evolução de Bolsas PIBID - Geral 1400



Fonte: PIBID/UNEMAT

Conforme o gráfico 1, verifica-se a adesão gradativa e significativa da UNEMAT ao PIBID. “O aumento significativo de projetos do PIBID na Unemat é uma forma de alargar o processo de aproximação entre a universidade e a escola e de oportunizar ao acadêmico o deslocamento do mercado de trabalho formal para a atuação profissional no campo de estudos” (MOTTA; SILVA, 2014, p. 158).

No último edital PIBID/2014, a UNEMAT contava com um total de 996 bolsistas de Iniciação à Docência, englobando 38 cursos de licenciatura nos diferentes campi; 187 professores supervisores, distribuídos entre 148 escolas da Educação Básica no Estado; e 66 Coordenadores de Área.

A UNEMAT também conta com o PIBID Indígena, totalizando 90 bolsistas de Iniciação à Docência, 15 professores supervisores que atendem a 33 etnias; e 02 Coordenadores de Área. São 55 escolas indígenas, dispersas em 27 municípios mato-grossenses.

Segundo Felício (2014), os resultados das atividades do PIBID têm sido tão significativas que põem a docência num espaço nunca antes ocupado; o autor frisa o quanto o campo educacional tem obtido ganho com este Programa.

O PIBID tem gerado muitas expectativas no que se refere à formação de professores, razão pela qual foi incluído nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), conforme descrito no Art. 62 § 5º



por meio da Lei 12.796/2013. O texto dessa Lei sugere que a formação de professores nos cursos de licenciatura, nos Institutos de Ensino Superior, passe pelo PIBID. Veja:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

O Programa proporciona o vínculo do futuro profissional com o espaço de trabalho, entretanto, o que está intrínseco é que um profissional deve estar em constante processo de formação. Neste contexto plural de formação docente, o futuro professor é parte do processo que põe em prática o currículo assentado no tripé de sistematização da educação superior: ensino, pesquisa e extensão, indo além do domínio de conteúdo, com suas crenças e valores. Desse modo, o PIBID proporciona o repensar a formação docente oferecida hoje pelas universidades. Silva (2014, p. 7) relata que:

[...] a experiência trazida pelas vivências educacionais nas parcerias universidade/escola fizeram as instituições de educação superior repensar os seus currículos e, sobretudo, a condução do ensino nas licenciaturas que, fundamentalmente, formam professores para um mundo globalizado, cujos avanços científicos e tecnológicos têm exigido novas posturas socioculturais.

De acordo com Nóvoa (2009), para a formação de professores, o desafio consiste em conceder a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. A esse respeito, Imbémon (2010) afirma que o processo de conhecimento do professor precisa ser amplo, não linear, ligado à prática profissional e condicionado pela organização institucional, além de ser complexo, adaptativo e experiencial.

Nessa perspectiva, o PIBID vem contribuir para a aproximação com a realidade, sendo uma das portas de entrada na inserção dos acadêmicos no ambiente escolar, que na teoria parece ser diferente e distante. O PIBID possibilita desenvolver potencialmente as vivências dos acadêmicos no que diz respeito à didática e ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas, tendo como benefício a experiência adquirida, con-



tribuindo assim para qualificar a atuação do aluno como profissional e a possibilidade de aprofundar seu conhecimento científico.

Igualmente, é o crescimento quantitativo do PIBID, bem como o espaço de visibilidade que este programa vem ocupando em todos os espaços, ou seja, sendo objeto de estudo em teses, dissertações, monografias, artigos, participações nos mais diversos eventos nacionais e internacionais relacionados à formação de professores.

Outro ponto extremamente relevante, que destaca a importância do PIBID para formação docente, é a pesquisa desenvolvida no ano de 2014, pela Fundação Carlos Chagas, por especialistas, tais como, Gatti, André, Gimenes e Ferragut, com objetivo de compreender melhor o papel indutor do PIBID, avaliando seus significados junto aos participantes.

Nesta pesquisa foi identificado o reconhecimento de toda comunidade educacional em relação à contribuição deste programa para a formação docente. Prova disso, foi o pronunciamento feito pelo presidente da Capes, em 2013, Jorge Almeida Guimarães, ao dizer que o PIBID, em seu curto período de existência já é reconhecido como uma política de alto impacto na qualidade da formação de professores. Também foi verificado pelos autores responsáveis pela pesquisa, que o PIBID foi um dos três programas apontado como uma iniciativa muito positiva de articulação entre teoria e prática e como uma forma de conquistar bons estudantes para a docência.

Para compreender melhor o papel indutor do PIBID e avaliar seus significados junto aos participantes, foram aplicados, pelos pesquisadores, questionários para 332 Coordenadores Institucionais (C.I.), 1.482 Coordenadores de Área (C.A.), 2.074 Professores Supervisores (Prs) e 16.223 Bolsistas Licenciandos (B.L.), das mais diversas regiões do país. Nesta pesquisa, de acordo com os depoimentos feitos pelos professores formadores, professores das escolas e pelos acadêmicos, foi possível verificar que todos os objetivos do programa têm sido contemplados. Seguem algumas respostas apresentadas na pesquisa, que vêm ao encontro dos objetivos do PIBID.

Objetivo 1: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.

“Uma questão é ‘pensar escola’ outra é ‘fazer escola’. O PIBID nos traz discussões sobre a formação docente que nos auxilia a pensar o curso de licenciatura e fazer intervenções necessárias para sua melhoria” (Coordenador de Área).



Objetivo 2: Contribuir para a valorização do magistério.

“O programa PIBID é de extrema importância para a formação dos futuros professores e na formação continuada dos professores supervisores, pois é uma troca de experiências num processo contínuo que acontece durante os estudos, planejamento de ações, discussões e avaliação referentes às atividades que ocorrem semanalmente. Ainda possibilita a oportunidade de relacionar teorias estudadas pelos alunos na faculdade à prática, num processo dialético entre a universidade e escolas parceiras. Ainda aprimora o crescimento do nosso fazer pedagógico, a reflexão e a ação da prática escolar” (Professores supervisores).

Objetivo 3: Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

“Não imaginaria o meu ingresso em sala de aula sem essa grande experiência. Também me ajudou a sanar algumas dúvidas, como por exemplo se realmente estou na profissão certa, e se tenho capacidade de exercê-la com competência” (Bolsista Licenciatura).

Objetivo 4: Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

“Incrível! Inimaginável! Nestes 3 meses, estou ‘frente a frente’ com os alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, vendo os caos que o ensino está e a incrível necessidade de matemática para o ensino de física que os alunos têm dificuldade [...] O Pibid está de parabéns, pois está propiciando para minha formação insumos necessários para buscar outras formas de ensino de física, e com certeza uma segunda docência em matemática ou uma pós-graduação no ensino da mesma, já vejo como imprescindível para melhor performance em sala de aula e o cruzamento de saberes. Ganha o aluno, a escola e ‘eu’ como professor” (Bolsista Licenciatura).

Objetivo 5: Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.



“O Programa tem tido uma fundamental importância no sentido de proporcionar maior aproximação entre a Universidade e a Escola, entre futuros professores e a realidade do mundo da educação no ambiente escolar. Neste sentido, para além do contato primário com a escola, temos a oportunidade de pensar, criar e aperfeiçoar métodos e ferramentas de ensino que possam auxiliar a construção e aprendizagem do saber escolar. Com isto, minha formação passa do espaço meramente acadêmico para o contato direto, *in loco*, com as complexas relações que se estabelecem no ambiente escolar” (Bolsista Licenciatura).

Objetivo 6: Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

“Através do projeto estamos tendo o primeiro contato com a escola como professores; isso ajuda a relacionar melhor a teoria com a prática. Conhecer melhor o funcionamento da escola. Rever conceitos”. Coordenador Área).

Objetivo 7: Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

“O foco principal é observar a escola e participar das atividades realizadas pelo professor em sala de aula, ou seja, envolver-se nas várias atividades docentes como participar de reuniões do conselho de classe, reuniões com pais e reuniões pedagógicas [...] Desta forma, a sala de aula, compreendida como espaço para observação e ensino, possibilitará a vivência de situações reais de ensino-aprendizagem, assim como a identificação de situações críticas e formas de superação de problemas” Bolsista Licenciatura).

Com base nos excertos acima, ora oriundos de professores da Educação Básica, ora advindos de Professores Formadores, ora de Licenciandos, é possível observar que o PIBID tem por finalidade valorizar o diálogo que foi estabelecido entre a universidade e a escola, ou seja, no interior da profissão.

A partir de então foi possível a formação de um profissional autônomo, ativo e em constante processo de formação, mas, sem a proposta de um



aligeiramento da profissão docente. Ou do apagamento, em certa medida, pela própria universidade.

Apesar de todos os indícios que corroboram o impacto do programa para a qualidade e excelência na formação docente, o PIBID tem passado por turbulências sérias politicamente, o que tem ocasionado certo enfraquecimento em sua implementação. Nos últimos meses, há um amplo esforço e uma luta constante, por parte de educadores e de todos que identificam este programa como uma política de formação docente, e que se potencializa com fortes contribuições à melhoria da qualidade da Educação Básica em nosso país, tanto pela sua permanência como pelo seu fortalecimento. Tal situação foi alertada por um C.A. do curso de Química do estado do Pará, que participou da pesquisa feita por Gatti et al (2014), quando ao ser inquirido a respeito do programa oportunizar maior intercâmbio com outras unidades e IES, respondeu:

“Vejo o programa como a salvação para os cursos de Licenciatura. Mas também me traz um certo medo, pois todo programa que dá certo, naturalmente é retirado por falta de “dinheiro”, ou sem explicações.”

O PIBID promoveu, de forma incontestada e de uma só vez, o entrelaçamento entre a Universidade e a Escola Pública, entre professores e pesquisadores de todos os níveis, entre graduandos e alunos da educação básica e, entre pibidianos de todas as áreas. E essa não é uma construção fácil, requer a disciplina do estudo, o exercício da tolerância e a convivência com a diversidade. No entanto, é preciso reconhecer que é em meio a esse contraditório que emergem as possibilidades de construção de uma escola e Universidade que articula em suas proposições irá contribuir para a formação de professores muito mais qualificados e comprometidos socialmente com a melhoria da Educação Básica.

Considerações finais

O PIBID representa hoje uma oportunidade de aprofundar a reflexão sobre a ação pedagógica na formação de professores. Mais que um espaço novo, trata-se de um espaço capaz de produzir novos significados na formação de professores. Porém, é fundamental que as ações propostas estejam referenciadas em teorias pedagógicas críticas, pois tal condição certamente fortalecerá o ensino dos conteúdos disciplinares e ampliará os horizontes da produção de conhecimentos.



Oliveira (2014) afirma que ao participar da rotina escolar e compartilhar a experiência docente com os professores que atuam na rede básica de ensino, o futuro professor não só reconhece o ambiente de trabalho em que atuará, como também vivencia situações reais de ensino-aprendizagem, experimentando e tendo de se posicionar, inclusive em acontecimentos problemáticos relacionados ao contexto escolar.

Ser professor é um processo que se desenvolve no tempo, tem início antes da sua formação formal e se arrasta por todo percurso profissional, onde atravessa diversos dilemas e adquire conhecimentos em diferentes contextos. A figura do professor enfrenta situações que lhe exige saberes especializados; conhecimento dos alunos, confecção de materiais didáticos e, principalmente, reflexão sobre sua prática. Nesse caso, o PIBID vem ao encontro do que se propõe à formação docente.

É preciso reconhecer que o PIBID precisa ser aprimorado enquanto política de formação, que se trata de uma construção, que para ser perene, a exemplo do PIBIC, precisa ser ajustado. Sem dúvida alguma o PIBID é reconhecido tanto pelos que estão envolvidos com o programa quanto pelos que o identificam como política de formação docente, prova disso, foram as recentes mobilizações nacionais contra as modificações que a CAPES vinha propondo por meio da Portaria 046/2016, que alterariam toda estrutura do PIBID, que, graças as mais diversas mobilizações em nível nacional, bem como de apoio político e de pesquisadores renomados, como Gatti e Nóvoa, essa portaria foi revogada. Enfim, esse processo de possíveis modificações no programa e a postura assumida por todos, o PIBID ficou ainda mais fortalecido.

Referências

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF:16 jul. 1990. Seção 1, p. 27894.

_____. **Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2010.



_____. **Resolução nº. 02, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

FELÍCIO, H. M. S. GOMES, C. ALLAIN, L. R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-362, maio/ago. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. et al. **Formação de Professores.** Capes. PIBID. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília, DF: 2014.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOTTA, A. L.; SILVA, V. Os efeitos do PIBID na formação de alunos da área da linguagem: uma reflexão amparada nas práticas de Estágio Supervisionado. **Polyphonia**, v. 25, n. 1, jan./ jun. 2014.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Kátia Aparecida da Silva. O PIBID e a formação intercultural de professores de espanhol. In: **Formação docente e prática pedagógica:** reflexões e vivências do PIBID/UNIF AL-MG. Universidade Federal de Alfenas. Alfenas: 2014.

RODRIGUEZ, Margarita V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente. In: OSÓRIO, Alda M. do N. (Org.). **Trabalho docente:** os professores e sua formação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.



SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, Brasília, DF: v. 17, n. 34, p. 461-481, set/dez. 2011.

_____; VIEGAS, Elis Regina dos Santos. Formação de professores no cenário educacional brasileiro: desafios à formação continuada de alfabetizadores. **Revista Educação e Fronteira**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 95-109, set/dez. 2014.

SILVA, L. G. A.; FERREIRA, S.; OLIVEIRA, João F. O planejamento educacional no Brasil: políticas, movimentos e contradições na gestão dos sistemas municipais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, p. 79-95, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

AILLANT, Denise V. Formação de formadores: estado da prática. PREAL Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. **Partner ship Revitalization in the Americas**, n. 25, out. 2003.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.



Sobre os autores

Cláudia Valentina Assumpção Galian

Graduada em Biologia, completou o mestrado e o doutorado em Educação no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é docente na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), respectivamente no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada e nas áreas de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares e de Sociologia da Educação. Seus estudos concentram-se nos seguintes temas: currículo, conhecimento escolar e ensino de ciências. E-mail: <claudiavalentina@usp.br>

Marcos Vinícius Ferreira Vilela

Mestre em Ecologia e Evolução pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É professor do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT/Rondonópolis). E-mail: <marcos.vilela@roo.ifmt.edu.br>

Maria Amélia Santoro Franco

Pedagoga e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com Pós-Doutoramento em Educação pela Universidade de Paris VIII (UP-VIII) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atua como Professora Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UCS). Líder do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação da Universidade Católica de Santos e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEFE-USP). Pesquisadora do CNPq - PQ Nível 2. Membro do Comitê Científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Colegiado de Gestão do GT de Didática da mesma Associação. E-mail: <ameliasantoro@uol.com.br>



Maria da Graça Jacintho Setton

Graduação e mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Sociologia pela FFLCH - Universidade de São Paulo. Professora Titular em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Livre-Docente em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação - USP - 2009. Entre os anos de 2010 a 2013 foi coordenadora do GT 14 - Sociologia da Educação da Anped. Atualmente é membro do Comitê Científico desta mesma instituição. É coordenadora do GPS - Grupo Práticas de Socialização Contemporâneas. E-mail: gracaset@usp.br.

Maria Denise Guedes

Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Campus de Rio Claro), com doutorado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com pós-doutoramento em Educação pela Universidade Nacional Timor Lorosa'e, UNTL, Timor Leste. Professora Assistente Doutora (MS-3) do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP-Campus de São José do Rio Preto). É pesquisadora dos grupos de pesquisa: Estudos Marxistas em Educação, Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura e História e Política Educacional Brasileira, todos da UNESP. E-mail: [<md.guedes@unesp.br>](mailto:md.guedes@unesp.br).

Marineide de Oliveira Gomes

Pedagoga, mestre, em Educação (FE-USP), com pós-doutoramento pela Universidade Católica Portuguesa (Lisboa). Professora-assistente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Atuou como docente e ocupou funções de gestão em escolas na educação pública básica exercendo a docência e a gestão também no ensino superior como coordenadora de cursos, assessora técnica, avaliadora de cursos de Licenciatura pelo Inep/Basis e a vice-direção acadêmica do campus Guarulhos da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Atua como docente e orientadora de pesquisas no ensino superior na graduação e na pós-graduação (*lato e stricto sensu*). E-mail: [<marineide.gomes@unifesp.br>](mailto:marineide.gomes@unifesp.br).



Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), na área de Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares. Professora e pesquisadora do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (CELA-UFAC). Com atividades na graduação e pós-graduação em educação nas áreas de didática e formação de professores. E-mail: lenildafaria@uol.com.br

Rafael Conde Barbosa

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Diadema, mestre em educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutor em educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Educação a Distância. E-mail: <conderafael26@gmail.com>.

Renata Cristina de L. C. B. Nascimento

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (PPGEDU/UNISINOS) na linha de Pesquisa II: Relações de gênero, profissão e formação inicial de docentes. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Coordenou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Formação de Células Cooperativa (Focco). E-mail: <cintraprof@unemat.br>.

Selma Garrido Pimenta

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua como Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE - USP, e Professora Assistente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Coordena (em parceria) o GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador desde 1989, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação - FEUSP. Pesquisadora do CNPq - PQ Nível 1A. É Membro do GT Didática da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, do qual foi coordenadora (1996 - 1999). E-mail: <sgpiment@usp.br>.



Umberto de Andrade Pinto

Pedagogo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutoramento em Educação pela Universidade Católica Portuguesa - Porto (UCP/Porto), Portugal. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo. É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEFE-USP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR/Unifesp). E-mail: <uapinto@gmail.com>.

Vanda Moreira Machado Lima

Doutora pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela UNESP/ Marília-SP e graduada em Pedagogia pela UNESP/ Presidente Prudente-SP. Vice líder do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/ Presidente Prudente, SP (GPFOPE/FCT-UNESP). Atualmente é Professora Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista (UNESP) na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente, SP, lecionando nos cursos de graduação em licenciatura (desde 2009) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP (desde 2016). Membro do grupo de pesquisa GPFOPE/ FCT-UNESP e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEFE/ FEUSP), desde 2004. E-mail: vandalima@fct.unesp.br

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Graduada em pedagogia pela Universidade de São Paulo (1967), mestrado em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e pós-doutorado em Psicologia Social na École Des Hautes Études en Sciences Sociales (EHES) - França. Atualmente é professora titular dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional (PEPG em Educação: Formação de Formadores), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordena o grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários na formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId/CNPq) e atua como pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade -Educação - FCC/DPE-CIERS-Ed e da Cátedra UNESCO Profissionalidade Docente (FCC). E-mail: <veraplacco@pucpsp.br>.





ISBN: 978-85-327-0903-5



ISBN: 978-85-67770-28-4

Editora Sustentável
www.editorasustentavel.com.br

