**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Referenciais teóricos e metodológicos internacionais**

**PREFACIO**

Muito me orgulha escrever o prefácio da obraintitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: referenciais teóricos e metodológicos internacionais**, visto que representa uma literatura que emerge de dentro do próprio tema, ou seja, formação de professores. Foi produzida por formadores que tem discutido autores que são referência nesse campo da formação, ora apontados nos resultados de estudos e pesquisas de uma Rede Interinstitucional de Formação e Práticas Docentes (RIPEFOR).

A leitura é instigante, tanto para aqueles que estudam o tema quanto para aqueles que desejam conhecê-lo, pois apresenta de forma única e peculiar alguns dos principais autores que debatem a formação de professores. Sua elaboração é composta pela riqueza de debates e reflexões, profundamente vinculados a uma práxis acadêmica do processo de construção coletiva do conhecimento. No decorrer de cada capítulo, tem-se a certeza de um mergulho na obra dos autores, destacando os elementos teórico-metodológicos para a formação de professores. Nesse movimento, refletido e elaborado de forma crítica e criteriosa, é possível perceber não apenas o aspecto epistemológico, mas também o vivido e o pensado no campo da/para docência.

O leitor desavisado pode pensar que já existem muitas produções que refletem a obra dos autores selecionados para esse livro, mas engana-se aquele que assim ajuíza. A obra é inédita, não simplesmente pela elaboração de autoria inaugural ou mesmo pela profundidade teórica. Ainda que não promova uma “nova visita”, de forma clássica vai buscar raízes na concepção de um sujeito e de um objeto que não é novo, mas que sempre se supera na dialética da realidade e no provisório da construção dinâmica de formar o professor.

Entendo que o campo da formação de professores carece de uma obra dessa envergadura, capaz de marcar epistemologicamente diferentes abordagens teórico-conceituais sobre o formar, o ser e o fazer do professor. Na presente obra, não se encontra apenas uma vertente teórico-metodológica sobre a formação de professores, mas, sobretudo, pela diversidade de contribuições que marca uma perspectiva pluridimensional, há claramente a abertura do horizonte que permite ao leitor conhecer e se apropriar de diferentes visões. Embora, ao mesmo tempo, não seja eclético, pois a clareza em cada capítulo permite a compreensão das diferenças e possibilidades dialógicas entre os autores, se trata de uma proposta ou desafio, no qual “[...] se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas [...]” (Guimarães Rosa).

Chego, então, a minha principal análise: esse livro possibilita ao leitor a visão panorâmica das teorias sem o descuido da apresentação das abordagens metodológicas, incluindo o uso e o emprego de instrumentos conceituais. Isto se faz na capacidade de síntese dos autores, os quais descortinam o específico da formação de professores ao comporem um campo de status científico. Fica evidente a importância da complexidade na elaboração da presente obra, pois o fio condutor que une as partes – formação de professores − permite a compreensão de que se trata de uma área com especificidades e rica produção teórica.

Ressalto que a presente obra trata da formação de professores, aliada ao debate da profissão do professor e, consequentemente, às condições de sua formação, observando o campo econômico, social, político, gnosiológico e ético. O que implica, não apenas a questão conceitual da formação, mas também a indicação da necessidade de criar as melhores condições de trabalho para que o ato educativo possa ser produzido de forma integral.

Assim, como toda obra coletiva, ao ser lida em meio à diversidade de autoria e de autores do campo da formação de professores, é preciso que se tenha em consideração a riqueza específica de cada contribuição. A leitura dos diferentes capítulos me proporcionou um encontro dialético, contraditório e rico em cada seção. Entretanto, o conjunto da obra alinhavada pelo eixo da formação de professores anuncia sua riqueza para o deleite dos leitores e estudiosos.

A leitura da obra renovou meu sentimento de esperança, do verbo esperançar (Paulo Freire), pois assim como eles (autores e intelectuais), também quero uma formação de professores que tenha como centro a práxis; a pesquisa; a emancipação; o acolhimento; o diálogo; ou seja, uma formação que valorize e que prepare para a leitura do mundo; ler – como diz Clarice Lispector – “[...] a entrelinha, o que não está sendo dito, o silencioso e o não dito [...]”, formando em cada professor um revolucionário da formação humana.

Comecei dizendo do meu orgulho em prefaciar essa obra sobre a formação de professores; termino expressando o privilégio da prioridade e da leitura que me trouxe alegria, descoberta, conhecimento e, principalmente, a certeza de que é na resistência da práxis – teórica e prática –, referenciada nos diferentes estudos e pesquisas do campo da formação de professores, que encontraremos o caminho para uma educação emancipadora.

Na certeza de muitas aprendizagens e descobertas, convido-os a se deleitarem com a leitura da presente obra. Saboreiem cada palavra, cada capítulo, refletindo sobre formar o professor e se formar.

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

APRESENTAÇÃO DA OBRA

O livro que o leitor tem em mãos, sob o título: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**referenciais teóricos e metodológicos internacionais,** destaca a preocupação que a categoria docente mantém em relação à produção científica e ao trabalho docente - para fazer ciência é preciso que as práticas sejam fundamentadas teoricamente. Nesse sentido, a formação de professores não pode prescindir dos fundamentos teóricos e metodológicos que precisam encaminhar e nortear as ações no campo da educação, e nesta direção este livro se propõe a discutir proposições teóricas constitutivas dos processos de formação docente a partir de diferentes autores.

A obra é composta de doze capítulos que destacam perspectivas teóricas e metodológicas diferenciadas, apresentando cada uma das contribuições importante para a educação e, em especial, para o processo formativo de professores. Os capítulos são resultados de estudos e pesquisas sobre a formação de professores de uma Rede Interinstitucional de Formação e Praticas Docentes (RIPEFOR) que é composta por diferentes grupos de pesquisas que tem como objeto de estudo a formação de professores e de pesquisadores de diferentes grupos de pesquisa que investigam a formação de professores.

As atividades de cooperação acadêmica da RIPEFOR, tem as seguintes características:
1. A articulação entre os Grupos de Pesquisa constitui a Rede;
2. A elaboração e desenvolvimento conjunto de atividades de pesquisa e projetos de investigação no campo da Formação, Profissionalização, Trabalho e Práticas Docente; 3. A organização de iniciativas de dinamização acadêmica, cultural e científica, designadamente pela realização conjunta de seminários, conferências e/ou outros encontros; 4. O intercâmbio pedagógico e científico de docentes, pesquisadores e estudantes em programas conjuntos de formação graduada e pós-graduada; 5. O desenvolvimento de produções coletivas, comunicações e publicações, articulados aos estudos dos Grupos de Pesquisa. Sendo assim, organizamos um rol de teóricos que abordam conceitos e temas ligados e/ou utilizados na discussão sobre formação de professores.

No primeiro capítulo, “**Neoliberalismo e a descartabilidade humana: reflexões a partir da obra de István Mészáros”,** Carla Irene Roggenkamp **e** Gisele Masson trazem um estudo sobre as características do sistema de exploração do trabalho sob a égide do capitalismo global, apontando para a sua crise nos últimos anos. As autores abordam três sessões: (1) *A crise do capitalismo e o Estado neoliberal*, na qual discorrem “sobre os principais aspectos constitutivos do pensamento neoliberal em suas características econômicas, totalizantes e globalizantes”; (2) *Emprego, desemprego e descartabilidade humana*, sessão na qualanalisam o avanço do subemprego e do desemprego estrutural, pela via da intensa exploração do trabalho; e (3) *Educação neoliberal e internalização ideológica,* onde apresentam as estratégias globais de dominação e controle da classe trabalhadora, materializadas nas tecnologias de educação e avaliação mercantilizadas.

**No segundo** capítulo, Júlio Emílio Diniz Pereira presenteia os leitores com uma rica abordagem teórica de **Kenneth Zeichner** como **um intelectual engajado,** visto ser ele “um dos intelectuais mais conceituados no campo da pesquisa sobre formação docente”.

No capítulo, o autor apresenta algumas principais contribuições de Zeichner para a formação de professores. Mais ainda, pelo fato do autor ter realizado o seu doutorado, sob a orientação de Zeichner, na UW-Madison, entre 2000 e 2004, tem condição confiável de compartilhar com os leitores estórias e impressões sobre este importante teórico, um intelectual que não se limita a escrever, mas, ao contrário, circula pelas mais diversas realidades no mundo, atuando como um intelectual engajado na luta por educação de qualidade.

No terceiro capítulo, sob o título: **Formação de professores para mudança educativa: as proposições de Carlos Marcelo Garcia,** Joana Paulin Romanowski e **S**imone Regina Manosso Cartaxo, destacam a importância da formação de professores, especialmente em contextos adversos como esse que passamos. O texto se propõe “a examinar as proposições sobre formação de professores e desenvolvimento profissional propostas por Carlos Marcelo Garcia em seus livros, artigos, conferências e pesquisas”, considerando que este teórico tem trazido profundas contribuições para o debate sobrea a melhoria da educação, especialmente sobre a formação de professores, destacando eixos como a inserção profissional e os professores iniciantes; a formação e as novas tecnologias; o desenvolvimento profissional docente.

Na sequência, Joselma Salazar de Castro, Luciane Maria Schlindwein e Nelita Bortolotto, apresentam o texto: **Docência, brincadeira e linguagem na educação infantil: contribuições a partir de Mikhail Bakhtin.** A análise trazida enriquece o debate a partir das contribuições de Bakhtin, destacando que “a linguagem é estabelecida por múltiplas dimensões, não se restringindo à fala, manifestando-se também pelo gesto, olhar, movimento, escrita, desenho, música, pela brincadeira e pela arte”, oportunizando aos participantes de um discurso a participação dialógica no desenvolvimento da comunicação. Daí um destaque fundamental à comunicação estabelecida entre professores e alunos na relação com o objeto a ser aprendido.

Por sua vez, Camila Macenhan, Flavia Martinez e Susana Soares Tozetto trazem interessante contribuição com texto que enfoca **As** c**ontribuições de François Dubet no processo formativo docente .** As autoras discorrem sobre os princípios de igualdade, mérito e autonomia na perspectiva de Dubet, como princípios fundamentais para o trabalho em educação com a ideia de justiça. Os conceitos apresentados pelo teórico “alicerçam as discussões sobre as desigualdades no trabalho e como os sentimentos de (in)justiça são percebidos pelos sujeitos, a partir das condições dispostas neste mundo do trabalho.”

No capítulo sexto, Ari Raimann discute a cultura e o mundo da vida, na perspectiva habermasiana, com o título: **Cultura e mundo da vida na educação – uma análise em Habermas.** O autor aenfatiza a relevância do encontro comunicativo entre os sujeitos, na consideração de sua história cultural, também no ambiente escolar, uma vez que indivíduo e a sociedade constituem-se reciprocamente. O teórico alemão destaca que cada contexto é um *mundo da vida*, que emprega um saber comum e é uma comunidade de saber. Pensando a educação e, mais propriamente, os espaços da sala de aula, a teoria habermasiana apresentada destaca a importância do uso racional dos argumentos e estes incluem a vida cotidiana com todos os seus sentidos para cada indivíduo do processo. Aí destaca-se o aluno, que muitas das vezes nem é ouvido, quanto menos seus argumentos ou suas explicações são consideradas.

O capítulo sobre: **Contributos de Antonio Novoa à formação e profissão docente no Brasil** retrata uma importante discussão que o autor traz sobre formação de professores em nosso pais. As autoras Rita Buzzi Rausch, Isabela Cristina Daeuble Girardi, Luciane Schulz e Andressa Gomes Dias buscam conhecer e analisar as principais contribuições teóricas dos principais contributos de Nóvoa à formação e à profissão docente por meio de suas obras que circulam no Brasil. Selecionam as obras do autor e, após, procedem à leitura minuciosa de cada obra, utilizando-se de fichamentos para registrar a leitura de forma sistemática.

O capítulo seguinte trata de **Krupskaya: uma pedagogia revolucionaria** da autora Marta Chaves. O artigo aborda a intelectual e revolucionária Krupskaya lembrando que no que se referem aos escritos da Pedagogia ou os propositivos da referida autora, é praticamente anulada em determinados períodos da história da educação em nosso pais. Nesse sentido, os estudos sobre a Educação do final do século XIX, século XX e da atualidade, se considerarem os desafios, as conquistas e as elaborações dos intelectuais russos, poderiam fazer valer não apenas a compreensão da História, mas também favoreceriam para pensar, quem sabe superar, os desafios educacionais atuais.

No capítulo IX temos a tratativa sobre: **Lee Shulman e suas contribuições para a formação de professores por meio dos conhecimentos docentes.** As autoras do capitulo são: Susana Soares Tozetto e Thaiane de Gois Domingues. O texto discute a docência e a constituição de saberes que são apropriados durante a formação e ao longo da vida, tanto pessoal como profissional do professor. No Brasil, o autor é referencial em pesquisas envolvendo o conhecimento docente nas mais diversas áreas, pois o domínio do mesmo, permite ao mestre a articulação de respostas e adaptação da matéria a ser ensinada no modelo de aprendizagem do aluno e dá segurança em seu processo de ensino.

 O capitulo X trata das **Contribuições da teoria marxista para a formação de professores** com a autoria de Valéria Marcondes Brasil e Gisele Masson. Neste capítulo pretende-se abordar as possíveis contribuições da concepção marxista para a formação de professores, com o objetivo de partir das análises marxistas sobre formação humana e, destacar aspectos que possam problematizar a temática.

 **Contribuições de Paulo Freire para a formação de professores** compõe o capítulo XI, escrito por Juliano Agapito e Márcia de Souza Hobold**.** Os autores partem de um cenário, em que o sistema democrático de direito encontra-se fragilizado e que o campo educacional vem recebendo reflexos disso. Nesse sentido, desponta a proposta desenvolvida no capitulo para retomar os postulados de Paulo Freire, mais especificamente no que concerne à formação de professores dentro da perspectiva por ele desenvolvida. Tendo como conceito central de sua obra, a conscientização.

 O capitulo XII versa sobre Saviani, intitulado: **Formação de professores na perspectiva da Pedagogia histórico-critica.** As autoras são: Vera Lucia Martiniak, Luciana Kubaski Alves e Eliane Travensoli Parise Cruz. A discussão se propõe a tratar da escola e sua organização, pensando que a educação sozinha não tem dado conta de responder ao meio produtivo, ficando de lado a questão da emancipação humana, por isso é preciso buscar uma teoria que possibilite uma nova perspectiva ao ensino e a formação de professores.

Ari Raimann

Joana Paulin Romanowski

Susana Soares Tozetto

SUMARIO

CAPÍTULO I

**NEOLIBERALISMO E A DESCARTABILIDADE HUMANA: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE ISTVÁN MÉSZÁROS** Carla Irene Roggenkampe Gisele Masson

CAPÍTULO II

**KENNETH ZEICHNER: UM INTELECTUAL ENGAJADO** Júlio Emílio Diniz-Pereira

CAPÍTULO III

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA MUDANÇA EDUCATIVA: AS PROPOSIÇÕES DE CARLOS MARCELO GARCIA** Joana Paulin RomanowskieSimone Regina Manosso Cartaxo

CAPÍTULO IV

**DOCÊNCIA, BRINCADEIRA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE MIKHAIL BAKHTIN** Joselma Salazar de Castro, Luciane Maria Schlindwein e Nelita Bortolotto

CAPÍTULO V

**AS CONTRIBUIÇÕES DE FRANÇOIS DUBET NO PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE** Flavia Martinez**,** Susana Soares Tozetto e Camila Macenhan

CAPÍTULO VI

CULTURA E MUNDO DA VIDA NA EDUCAÇÃO – UMA ANÁLISE EM HABERMAS Ari Raimann

CAPÍTULO VII

**CONTRIBUTOS DE ANTÓNIO NÓVOA À FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL** Rita Buzzi Rausch**,** Isabela Cristina Daeuble Girardi**,** Luciane Schulz e Andressa Gomes Dias

CAPÍTULO VIII

**KRUPSKAYA: UMA PEDAGOGA REVOLUCIONÁRIA** Marta Chaves

CAPÍTULO IX

## LEE SHULMAN E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DOS CONHECIMENTOS DOCENTES Susana Soares Tozetto e Thaiane de Góis Domingues

CAPITULO X

**CONTRIBUICÕES DA TEORIA MARXISTA PARA A FORMACÃO DE PROFESSORES** Valeria Marcondes Brasil e Gisele Masson

CAPITULO XI

**CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES** Juliano Agapito eMárcia de Souza Hobold

CAPITULO XII

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTORICO-CRÍTICA** Vera Lucia Martiniak,Luciana Kubaski Alves e Eliane Travensoli Parise Cruz

**NEOLIBERALISMO E A DESCARTABILIDADE HUMANA: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE ISTVÁN MÉSZÁROS**

Carla Irene Roggenkamp

Gisele Masson

**Introdução**

 A obra filosófica de István Mészáros (1930-2017), pertencente à tradição marxista, caracteriza-se pela vigorosa crítica ao sistema do capital neoliberal, que ascende a partir da década de 1970.

 Nascido na Hungria, no ano de 1930, Mészáros ingressou no curso de Filosofia da Universidade de Budapeste em 1949. Foi assistente de György Lukács, no Instituto de Estética dessa mesma universidade, a partir de 1951, e defendeu sua tese de doutorado em 1954. Em virtude da ocupação soviética da Hungria, ocorrida em 1956, exilou-se na Itália, onde lecionou na Universidade de Turim, trabalhando, nas décadas seguintes, em univesidades na Escócia, Canadá e Inglaterra (JINKINGS, 2008).

As relações pessoais de Mészáros com o mundo do trabalho explorado foram significativas para forjar sua compreensão da realidade social, realidade esta, vivenciada pela maior parte da população mundial, no contexto da produção sob o sistema do capital. Nesse sentido, Jinkings (2008, p. 10) destaca o seguinte aspecto de sua biografia:

Proveniente de uma família modesta, foi criado pela mãe, operária, e por força da necessidade tornou-se ele também – mal entrara na adolescência – trabalhador numa indústria de aviões de carga. Com apenas doze anos, o jovem István alterou seu registro de nascimento para alcançar a idade mínima de dezesseis anos e ser aceito na fábrica. Passava assim – como homem ‘adulto’ –, a receber maior remuneração que a sua mãe, operária qualificada da *Standard Radio Company* (uma corporação transnacional estadunidense). A diferença considerável entre suas remunerações semanais foi a primeira experiência marcante e a mais tangível em seu aprendizado sobre a natureza dos conglomerados estrangeiros e da exploração particularmente severa das mulheres pelo capital.

 Mais do que uma simples nota biográfica, a citação acima revela o fio condutor do pensamento de Mészáros, que se extenderá por sua vasta produção teórica. Dentre suas obras encontram destaque: *Para além do capital (1994)*, *O poder da ideologia (1989)*, *A teoria da alienação em Marx (1970)*, *A educação para além do capital (2005)* e *A montanha que devemos conquistar (2014)*.

 A exploração do trabalho pelo capital, que não respeita fronteiras, avançando globalmente, impõe-se principalmente sobre as populações marginalizadas, negros e mulheres, tendo como efeito colateral o empobrecimento destas. Ao mesmo tempo, os sistemas ideológicos e formadores, sendo a escola um de seus principais componentes, deslocam a responsabilidade por essa exploração e empobrecimento aos próprios trabalhadores e trabalhadoras localizados na periferia do sistema do capital.

 Este capítulo resulta, portanto, de um estudo sobre as características do sistema de exploração do trabalho sob a égide do capitalismo global, focando principalmente as últimas décadas de seu desenvolvimento e a crise em que se encontra na atualidade. A discussão aqui apresentada foi organizada em três seções: (1) **A crise do capitalismo e o Estado neoliberal**, na qual se discorre sobre os principais aspectos constitutivos do pensamento neoliberal em suas caracteríticas econômicas, totalizantes e globalizantes; (2) **Emprego, desemprego e descartabilidade humana**, em que se apresenta uma reflexão sobre o avanço do subemprego e do desemprego estrutural, mediante a intensa exploração do trabalho; e (3) **Educação neoliberal e internalização ideológica**, que visa refletir sobre as estratégias globais de dominação e controle da classe trabalhadora, por meio das tecnologias de educação e avaliação mercantilizadas.

 Por se identificar com o referencial teórico-epistemológico marxista, o presente estudo não parte de considerações lógicas *a priori*, considerando-se que os conceitos devem ser buscados na compreensão da própria realidade concreta. Sendo assim, as categorias de análise e de conteúdo serão destacadas ao longo do texto, na medida em que forem se apresentando.

Para compor o cenário no qual se deram as análises, no âmbito deste trabalho, recorreu-se às pesquisas de Ball (2014), sobre neoliberalismo e educação, e Harvey (2011; 2016), sobre neoliberalismo, sistema econômico e trabalho, além, é claro, dos escritos de István Mészáros (2002; 2008; 2011).

**1. A crise do capitalismo e o Estado neoliberal**

O neoliberalismo se desenvolveu a partir da crise que acometeu o sistema do capital a partir da década de 1970. Suas definições básicas versam sobre a liberdade individual, responsabilidade pessoal, autonomia, privatização e livre-mercado. No entanto, sob essa aparência benéfica, esconde-se um sistema que, segundo Harvey (2011, p. 16), serviu para legitimar “políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista”, com evidente sucesso, dada a centralização de riqueza e de poder cada vez mais acentuada e excludente que se desenhou no cenário mundial nas décadas seguintes.

Na década de 1980, o neoliberalismo apresentou uma importante “inovação” ao sistema do capital, a saber, “que o poder do Estado deve proteger as instituições financeiras a todo custo” (HARVEY, 2011, p. 16). Isso significa, de forma clara, que se instituiu, desde então, como nova regra, a política de privatizar os lucros e socializar os riscos. O resultado, segundo Harvey (2011, p. 16), “foi o conhecido ‘risco moral’ sistêmico. Os bancos se comportam mal porque não são responsáveis pelas consequências negativas dos comportamentos de alto risco”.

Mas, o neoliberalismo não se apropria do Estado apenas como socorro para suas crises financeiras. Segundo Ball (2014, p. 42), o Estado “é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado”. Ainda que, em sua superfície, o neoliberalismo defenda uma política de menos Estado e mais mercado, as frequentes tensões entre público (Estatal) e privado demonstram a necessária permanência do Estado para a manutenção do sistema do capital. Nesse sentido, a “reforma neoliberal é tanto exógena (privatizadora) quanto endógena (reformista), o setor público é substituído e reformado ao mesmo tempo, e as duas coisas são conectadas” (BALL, 2014, p. 43).

Em última instância, o que conecta o setor privado ao Estado não é a doutrina neoliberal, mas o dinheiro. O Estado moderno é capitalista na medida em que

políticas custam dinheiro, e esse dinheiro deve vir de algum lugar, e uma das respostas dos Estados em todo o mundo para a crise financeira de 2008 foi fazer ‘cortes’ com despesa pública e procurar formas de fazer políticas mais baratas – mercantilização e privatização são tomadas como uma forma de fazer política mais barata, bem como de forma mais efetiva. (BALL, 2014, p. 222).

Tendo como fundamento de seu funcionamento o fator econômico, as políticas, incluindo as políticas educacionais e de criação de empregos, encontram-se conectadas ao sistema de gestão neoliberal do capital, uma vez que “a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de política” (BALL, 2014, p. 222).

A mercadoria, uma das mais tradicionais categorias do pensamento marxista, se caracteriza pela sua tripla constituição nos âmbitos da produção, circulação e consumo (MÉSZÁROS, 2002). Originalmente, uma mercadoria é um objeto qualquer que agrega em si um valor (de uso e de troca). Na medida em que, no sistema capitalista industrial, o trabalhador vende sua força de trabalho, o tempo de vida do trabalhador também passa a ser mercadoria. Por último, conforme disposto por Ball (2014), as próprias ideias e políticas de gestão pública se tornam mercadorias no sistema neoliberal, sendo produzidas por instituições privadas para consumo de Estados e populações ao redor do globo.

 Para que esse sistema avance, no entanto, é necessário que o neoliberalismo atue sobre o macrocosmo das políticas globais e, simultâneamente, sobre o microcosmo dos indivíduos e das comunidades locais. Segundo Ball (2014, p. 227), o neoliberalismo

funciona ao nos neoliberalizar, tornando-nos empreendedores e responsáveis, oferecendo-nos a aportunidade de ter sucesso, e, fazendo-nos culpados se não o fizermos – transformando-nos em sujeitos neoliberais emaranhados nos ‘poderes de liberdade’. Isso não acontece basicamente por meio de opressões, mas através das ansiedades e das oportunidades, não por constrangimento, mas por incitamento, medição e comparação.

Isso significa que o neoliberalismo atua de forma a moldar novos comportamentos e sujeitos, dispostos à maleabilidade necessária ao funcionamento do sistema, e em constante disputa uns com os outros. Esses novos sujeitos estão “cada vez mais desconectados das identidades e lealdades nacionais” (BALL, 2014, p. 230).

A superação das fronteiras nacionais é fundamental para o processo de expansão do sistema do capital. Essa expansão, no entanto, por não apresentar limites e ser de todo incontrolável, tornou-se, ao longo das últimas décadas, cada vez mais destrutiva. A lógica de valorização do capital, que não considera os fatores sociais e humanos mais básicos, é caracterizada pela produção e pelo consumo de produtos (coisas, pessoas, ideias) cada vez mais descartáveis. Essa “produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua consequente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente” (ANTUNES, 2011, p. 11).

Mészáros (2011) descreve a natureza estrutural dessa falta de limites e incontrolabilidade do sistema do capital, e situa o problema como uma ausência completa de qualquer possibilidade de planejamento racional do sistema. Recorrendo aos pensadores liberais originais, que primeiramente tentaram compreender o sistema do capital em seu nascedouro, Mészáros (2011, p. 115) observa que Adam Smith, Kant e Hegel “perceberam que algo essencial estava ausente de sua descrição da ordem sociorreprodutiva estabelecida sem o qual não poderia de forma alguma ser sustentada sobre uma base duradoura, e muito menos estar qualificada como a primeira e única forma de reprodução sociometabólica da humanidade, já que a declararam ser”.

Esses autores recorreram, portanto, a explicações abstratas, introduzindo conceitos tais como “mão invisível” (Adam Smith), o “espírito comercial” (Kant) e a “astúcia da razão” (Hegel), considerando que

uma misteriosa entidade supra-individual, independentemente de sua denominação, [...] alcance aquilo que [...] deveria ser obtido pelo planejamento abrangente livremente determinado. E supõe-se que a agência supra-individual projetada iria cumprir as tarefas de coordenação e direção globais incomparavelmente melhor, por definição, do que os indivíduos particulares jamais poderiam sonhar. (MÉSZÁROS, 2011, p. 115).

Segundo a lógica do pensamento de Mészáros (2011), a destruição efetiva realizada pelo sistema do capital, principalmente em seu modelo neoliberal atual, consiste no “lavar as mãos” da humanidade (representada, ou subjugada, pelo gestores do sistema) em relação ao seu destino, aceitando a ausência de limites e a incontrolabilidade do capital como fatos imutáveis.

Essa noção, que Mészáros (2011, p. 116) chama de “mitológica”, determina que “não poderia ser possivelmente confiada aos indivíduos particulares a tarefa de assegurar a coesão ordenada da atividade reprodutiva em uma escala societal sem que a nova ordem econômica se esfacelasse. A segunda condição que tinha que ser satisfeita era a produção da coesão societal global”. Essa coesão deveria ser alcançada a partir do “milagre” em que “cada um, ao ganhar e produzir para sua fuição, ganha e produz também para a fruição dos outros” (MÉSZÁROS, 2011, p. 116), ou seja, o egoísmo benéfico, que se configura enquanto uma inversão ideológica da realidade.

A inversão ideológica da realidade, que transmuta o negativo em positivo, o efeito em causa e culpabiliza o oprimido (seja indivíduo, seja Estado periférico), constitui uma importante categogia de análise para a compreensão do todo social neoliberal, dadas as suas superlativas habilidades de mascarar sua face menos benevolente.

Segundo Mészáros (2011, p. 116), esse tipo de inversão, promulgada pelo egoísmo benéfico, “foi celebrado pelos pensadores que viram o mundo do ponto de vista do capital como a harmonização ideal do progresso sociorreprodutivo em sua totalidade”, sendo promovida pela entidade supra-individual kantiana ou hegeliana, que realizaria a “reconciliação ideal do irreconciliável”. Essa entidade supra-individual toma o lugar do planejamento racional da economia.

O capital não é, portanto, controlável pelo supostamente neutro “mecanismo de mercado”, mas, é “uma forma incontrolável de controle sociometabólico” (MÉSZÁROS, 2002, p. 96). Em sua voragem epicêntrica e descontrolada, o capital controla, de forma totalizadora, tudo o que se encontra ao alcance de sua influência – o que, na atualidade, corresponde à quase totalidade das relações humanas em dimensão planetária. Tudo, inclusive a humanidade, deve se ajustar ao sistema do capital enquanto “viabilidade produtiva”, ou ser descartado. Nesse sentido, afirma Mészáros (2002, p. 96):

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, ‘totalitário’ – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de vialibidade, desde as menores unidades de seu ‘microcosmo’ até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisões dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos.

Ironicamente, no entanto, os defensores desse sistema exaltam sua pretensão democrática, sustentada sobre a liberdade individual e igualdade meritória – outro exemplo de inversão ideológica da realidade.

A ausência de limites para a sua expansão destrutiva e a incontrolabilidade do sistema do capital, no entanto, cobram seu preço, considerando-se que a crise econômica do início da década de 1970, que alavancou o pensamento neoliberal, nunca foi superada realmente.

Em suas fases anteriores, do século XVIII até a década de 1960, o capital viveu diversas crises cíclicas, entremeadas por fases de reconstrução, desenvolvimento e crescimento (MÉSZÁROS, 2002; HARVEY, 2011). Contudo, a partir da década de 1970, o capital se encontra em crise permanente, o que tem aprofundado significativamente os conflitos sociais desde então.

A relação ambígua entre Estado e mercado se manifesta sempre que, nos picos de sua crise contínua, o sistema do capital precisa ser socorrido. Em editorial publicado em outubro de 2008, o periódico financeiro de inclinação neoliberal *The Economist* menciona que

a economia mundial está claramente com um aspecto fraco, mas poderia ficar bem pior. Esse é o momento de colocar dogma e política de lado e concentrar-se em respostas pragmáticas. Isso significa mais intervenção governamental e cooperação no curto prazo, mais do que os contribuintes, políticos ou os jornais do livre-mercado normalmente gostariam. [...] A história ensina uma lição importante: que as grandes crises bancárias são essencialmente resolvidas pela injeção de grandes somas de dinheiro público (2008 apud MÉSZÁROS, 2011, p. 20).

 Nesse contexto, reafirmando o discurso neoliberal da década de 1980, o Estado, cooptado pela lógica neoliberal, tem por prioridade, acima da gestão pública e da responsabilidade por seus cidadãos, socorrer o sistema do capital. Capitaneado por seu sistema de bancos de investimentos irresponsáveis e fundos “abutres” – muito bem ilustrados pela participação das financeiras imobiliárias *Fanny Mae* e *Freddy Mac*, consideradas por Harvey (2011) como responsáveis diretas pelo *crash* do sistema financeiro estadunidense e mundial, de 2008 – o sistema do capital, em última análise, socializa suas perdas eficientemente.

 No centro dos acontecimentos, Mészáros escreve, em 2008 (publicado em 2011, p. 17), que “a crise na qual estamos realmente entrando [...] está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural”. Isso porque as grandes empresas de crédito imobiliário, e de outros setores afetados, “constituem uma simbiose total com o Estado capitalista, isso é, um relacionamento que corruptamente se reafirma também em termos do pessoal envolvido, por meio do ato de contratar políticos que poderiam servi-las preferencialmente” (MÉSZÁROS, 2011, p. 26). Nesse sentido, além de ser incontrolável – ou talvez justamente por isso – o sistema do capital também se reproduz por meio da cooptação e corrupção daqueles que deveriam, prioritariamente, estar a serviço da população.

 Fiel à sua premissa elementar de privatizar lucros e socializar riscos e perdas, os Estados são instigados a nacionalizar empresas e bancos falidos, injetando quantias astronômicas de recursos públicos – muitas vezes inexistentes, criando e ampliando, virtualmente *ad infinitum,* a dívida dos Estados nacionais – para torná-los novamente viáveis. Usualmente, tão logo estejam recuperadas, estas mesmas empresas tornam a ser privatizadas a custos irrisórios (HARVEY, 2011).

 O domínio do sistema do capital sobre o Estado neoliberal, nos momentos de pico da crise, evidencia-se – como pode ser ilustrado pela nomeação à secretaria do Tesouro (nos EUA) do presidente da *Goldman Sachs*, em meio às turbulências financeiras de 2008, que apresentou ao governo e ao congresso daquele país “um documento de três páginas exigindo 700 bilhões de dólares para socorrer o sistema bancário” (HARVEY, 2011, p. 12). Essa ascensão de representantes das grandes corporações aos postos políticos revela, mais uma vez, a intrínseca relação entre os interesses do mercado e do Estado, pois “são de tal modo grandes os interesses em jogo que as formas tradicionais de controle indireto (econômico) das decisões são obrigadas a ceder lugar a um controle direto dos ‘postos de comando’ da política pelos porta-vozes do capitalismo monopolista” (MÉSZÁROS, 2011, p. 65).

 As tentativas de conter a crise por meio da nacionalização e socialização das falências, segundo Mészáros, (2011, p. 29),

cumprem o papel de sublinhar as determinações causais antagônicas profundamente enraizadas da destrutividade do sistema capitalista. Pois o que está fundamentalmente em causa hoje não é apenas uma crise financeira maciça, mas o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento do desenvolvimento histórico, tanto militarmente como por meio da destruição em curso da natureza.

 As recorrentes reformas que visam corrigir aspectos negativos do sistema do capital tendem a separar os efeitos de suas causas, é por isso que “a ‘guerra à pobreza’, tantas vezes anunciada com zelo reformista, especialmente no século XX, é sempre uma guerra perdida, dada a estrutura causal do sistema do capital – os imperativos estruturais de exploração que produzem a pobreza” (MÉSZÁROS, 2002, p. 39).

O sistema do capital, baseado na exploração do trabalho, desconsidera ostensivamente “a miséria e o subdesenvolvimento crônico que necessariamente surgem da dominação e da exploração neocolonial da esmagadora maioria da humanidade por um punhado de países capitalistas desenvolvidos” (MÉSZÁROS, 2002, p. 39). Aposta-se na “modernização”, que nunca se concretiza, mas sempre está no horizonte, que deverá obrigatoriamente alcançar o resto da população mundial quando o sistema do capital tiver se desenvolvido suficientemente. Essa crença na “modernização”, no entanto, ignora o fato de que a prosperidade dos países centrais se deu (e ainda se dá) em virtude da exploração predatória de recursos materiais e humanos ao redor do planeta. A modernização capitalista, portanto, não é generalizável, pois as vantagens de um “passado imperialista” nunca estarão à disposição dos países estruturalmente dependentes e menos desenvolvidos. Assim, “somente num mundo inteiramente fictício, em que os efeitos podem ser separados de suas causas, ou mesmo postos em oposição diametral a elas, é que essa interpretação pode ser considerada viável e correta” (MÉSZÁROS, 2002, p. 40).

 As crises econômicas não podem, contudo, ser distinguidas do resto do sistema. Os capitalistas, enquanto personificações do capital, não são agentes livres, mas executores dos imperativos incontroláveis do sistema. O problema que se coloca para a humanidade não é, portanto, destituir um grupo específico de capitalistas. Para Mészáros (2011, p. 133), “a única solução possível é encontrar a reprodução social com base no controle dos produtores. [...] Nós alcançamos os limites históricos da capacidade de o capital controlar a sociedade”.

 Finalizando esta primeira seção, cumpre mencionar ainda um elemento importante de sustentação do sistema capitalista, a “globalização”, que, como quase tudo que floresce sob o neoliberalismo, é bastante problemática. Segundo Mészáros (2002, p. 63-64), o processo de globalização se afirma “reforçando os centros mais dinâmicos de dominação (e exploração) do capital, trazendo em sua esteira uma desigualdade crescente e uma dureza extrema para a avassaladora maioria do povo”.

 Isso ocorre porque o sistema do capital age mediante os diferentes Estados nacionais com base em um “duplo padrão”, garantindo,

em casa (ou seja, nos países ‘metropolitanos’ ou ‘centrais’ do sistema do capital global), um padrão de vida bem mais elevado para a classe trabalhadora – associado à democracia liberal – e, na ‘periferia subdesenvolvida’, um governo maximizador da exploração, implacavelmente autoritário (e, sempre que preciso, abertamente ditatorial), exercido diretamente ou por procuração. (MÉSZÁROS, 2002, p. 111).

 Em síntese, a globalização de caráter neoliberal não passa de um sistema internacional de dominação e subordinação, correspondendo a uma hierarquização de Estados mais ou menos poderosos, que poderão usufruir ou padecer da posição “a eles atribuída pela relação de forças em vigor [...] na ordem de poder do capital global” (MÉSZÁROS, 2002, p. 111).

 A organização global, afeta diretamente as relações de trabalho nos diferentes países, com graves consequências para a classe trabalhadora. As relações de trabalho, nesse contexto, serão discutidas na próxima seção.

**2. Emprego, desemprego e descartabilidade humana**

 A crise, que se manifesta e implica de forma direta nas relações humanas de trabalho, tem sido confrontada mediante a aplicação de soluções milagrosas e paliativas, que visam resolver ou ocultar seus efeitos mais perversos, mas que deixam suas causas intactas.

 O controle do trabalho produtivo e do consumo, que idealmente deveria ser regulado socialmente, “foi alienado do corpo social e transferido para o capital, que adquiriu assim o poder de aglutinar os indivíduos num padrão hierárquico estrutural e funcional, segundo o critério de maior ou menor participação no controle da produção e da distribuição” (MÉSZÁROS, 2011, p. 55).

 Uma vez sob a tutela do capital, o sistema de produção e consumo se torna destrutivo, em virtude de sua incontrolabilidade. Nesse sentido, Antunes (2011, p. 12) pergunta: “O que será da humanidade, quando menos de 5% da população mundial (os norte-americanos) consomem 25% do total dos recursos energéticos disponíveis? E se os 95% restantes viessem a adotar o mesmo padrão de consumo?” Mediante as altas taxas de desemprego, e a consequente degradação social, a solução aparente seria a retomada de níveis ainda mais elevados de produção de supérfluos e de desperdício, o que acentuaria ainda mais a lógica destrutiva do sistema.

 Ainda sob o domínio do capital, as políticas, que nada mais são senão “a aplicação consciente de medidas estratégicas capazes de afetar profundamente o desenvolvimento social como um todo” (MÉSZÁROS, 2011, p. 65), transformam-se em instrumentos grosseiros, desprovidos de “qualquer plano global e de uma finalidade própria” (MÉSZÁROS, 2011, p. 65), sendo impostas de forma generalizada sobre os Estados nacionais. Desse modo, os Estados nacionais não tem mais condições reais de regular as políticas de criação de empregos e de distribuição de renda. Em vez disso, os índices de desemprego registrados nas últimas décadas têm motivado empresários a pressionar, “em todas as partes do mundo, para aumentar a flexibilidade da legislação trabalhista, com a falácia de que assim preservariam empregos” (ANTUNES, 2011, p. 14).

 Tal flexibilização atinge toda a classe trabalhadora na forma de “erosão do trabalho relativamente contratado e regulamentado, herdeiro da era taylorista e fordista, modelo dominante no século XX – resultado de uma secular luta operária por direitos sociais” (ANTUNES, 2011, p. 13). O trabalho regulamentado vem sendo paulatinamente substituído por formas de empreendedorismo, cooperativismo, subemprego, remuneração por metas ou por hora, etc., “isso sem falar na explosão do desemprego que atinge enormes contingentes de trabalhadores, sejam homens ou mulheres, estáveis ou precarizados, formais ou informais, nativos ou imigrantes” (ANTUNES, 2011, p. 13).

 Com o aprofundamento da crise nas últimas décadas, o desemprego atinge um novo patamar. Até recentemente, ele se restringia

aos bolsões de subdesenvolvimento, e as milhões de pessoas afetadas por ele costumavam ser otimisticamente ignoradas no grande estilo de autocomplacência neocapitalista, como representando os ‘custos inevitáveis da modernização’ sem que houvesse muita preocupação – se é que havia alguma – pelas repercussões socioeconômicas da própria tendência. (MÉSZÁROS, 2011, p. 67).

 A novidade, portanto, são os crescentes índices de desemprego e o empobrecimento que atingem as populações dos países centrais, diante da derrocada do sistema de bem-estar social. O problema também não se restringe mais aos trabalhadores não qualificados, mas, segundo Mészáros (2011, p. 69), “atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis”.

 O desemprego global, nesse início de século XXI, não pode mais ser considerado um subproduto normal e necessário ao crescimento e desenvolvimento do sistema, mas sim, um indicativo de seu iminente colapso. Quem sofre as consequências dessa situação “não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas ‘desprivilegiadas’, mas todas as categorias de trabalhadores qualificados ou não qualificados: ou seja, obviamente, a totalidade da força de trabalho da sociedade” (MÉSZÁROS, 2011, p. 69).

 Assim, ao longo dos séculos XIX e XX, os operários das fábricas foram sendo substituídos por maquinários cada vez mais sofisticados e, no século XXI, é possível observar a mesma substituibilidade avançando sobre os trabalhadores do conhecimento. Segundo Harvey (2016, p. 104-105),

uma das consequências do crescimento exponencial da capacidade dos computadores é que categorias inteiras do emprego tradicional correm o risco de ser expressivamente informatizadas num futuro próximo. A ideia de que a criação de empregos pelas novas tecnologias compensará essas perdas é pura fantasia. Ademais, a ideia de que apenas os trabalhos rotineiros mal remunerados serão eliminados, ao contrário dos trabalhos qualificados, com alta remuneração (como radiologistas, médicos, professores universitários, pilotos de avião, etc.), é um equívoco. No futuro, a automação incidirá fortemente sobre os trabalhadores do conhecimento, em particular os mais bem pagos.

 A sociedade de produção predatória de desperdício, portanto, cresce por meio do desenvolvimento tecnológico que, ao descartar mais e mais trabalhadores, deslocando-os para o subemprego e desemprego, pretende baratear os seus custos de produção e ampliar suas margens de lucro. A descartabilidade do humano, contudo, além de todos os problemas de ordem social e moral que possa oferecer, também acarreta em uma contradição e uma irracionalidade do próprio sistema do capital.

 Já dizia Marx, que o trabalho humano, a mercadoria “força-de-trabalho”, é a única mercadoria que produz valor, de modo que, no limiar, não pode existir lucro sem trabalho humano explorado.

 Segundo Mészáros (2002, p. 102), o “capital se transforma no mais dinâmico e mais competente *extrator de trabalho excedente* em toda a história”, sob a máscara do trabalho livre contratual. Diferentemente do que ocorria com o trabalho escravizado e a servidão, o trabalho livre contratual “absolve o capital do peso da dominação forçada, já que a ‘escravidão assalariada’ é internalizada pelos sujeitos trabalhadores e não tem de ser imposta e constantemente reimposta externamente a eles, sob a forma de dominação política, a não ser em situações de grave crise” (MÉSZÁROS, 2002, p. 102).

 A liberdade individual, alicerce do sistema ideológico neoliberal, se encontra em íntima conexão com a falaciosa noção capitalista de democracia. Sendo assim, Mészáros (2002, p. 97) afirma, com escancarada ironia, que “o desemprego para incontáveis milhões, entre inúmeras outras bençãos da ‘economia de livre mercado’, pertence então à categoria da ‘livre opção econômica’”. Muito longe de ser um incentivador da liberdade, o sistema do capital é o mais totalitário, “irrecusável e irresistível”, sistema da história (MÉSZÁROS, 2002, p. 97).

 Para assegurar a sua lucratividade, o sistema do capital sempre buscou o controle, de modo mais abrangente possível, sobre o trabalhador e sobre o processo de trabalho. A necessidade de controle, visando garantir e aumentar a lucratividade, aguçou o fetiche do capital pelo desenvolvimento tecnológico. Invenção e inovação se apresentaram, durante toda a história do capitalismo, como alavancas para a competitividade e a garantia de vantagens diante do mercado. Segundo Harvey (2016, p. 102), essa obsessão pelo controle “envolve não só a eficiência física, mas também a autodisciplina dos trabalhadores empregados, a qualidade da mão de obra disponível no mercado, os hábitos culturais e a mentalidade dos trabalhadores em relação às tarefas que se espera que realizem e os salários que esperam receber”.

 O controle, que passa também pelos mecanismos de internalização ideológica, entretanto, nem sempre, ou raramente, consegue se impor sobre a consciência das classes trabalhadores de forma inequívoca. Na década de 1960, por exemplo, a classe trabalhadora, notadamente a dos países desenvolvidos (parte da Europa e EUA) detinha certo poder de negociação, que lhes garantia remuneração razoavelmente justa e condições de trabalho melhores. Essas condições existiam em decorrência da escassez de trabalhadores, o que, no entanto, diminuía o impulso do acúmulo contínuo de capital. Diante desse quadro, o capital precisava encontrar fontes de trabalho mais baratas e dóceis. Segundo Harvey (2011), diversas ações foram colocadas em prática, visando diminuir o poder das classes trabalhadores. Uma delas foi

estimular a imigração. O Ato de Imigração e Nacionalidade de 1965, que aboliu as cotas de origem nacional, permitiu o acesso ao capital dos EUA à população excedente global [...]. No fim dos anos 1960, o governo francês começou a subvencionar a importação de mão de obra da África do Norte, os alemães transportaram os turcos, os suecos trouxeram os iugoslavos, e os britânicos valeram-se dos habitantes do seu antigo império. (HARVEY, 2011, p. 20).

 A partir da década de 1980, “o capital também teve a opção de ir para onde o trabalho excedente estava. As mulheres rurais do Sul global foram incorporadas à força de trabalho em todos os lugares, de Barbados a Bangladesh, de Ciudad Juárez a Dongguan” (HARVEY, 2011, p. 21). O movimento do capital teve como resultado a crescente feminização da classe trabalhadora global, além da destruição do campesinato, que veio a ser competentemente subtituído pelo agronegócio. O aumento significativo da pobreza no mundo, principalmente a pobreza feminima, proporcionou ao capital um contingente significativo de produtos para o “tráfico internacional de mulheres para a escravidão doméstica e prostituição [...], na medida em que mais de 2 bilhões de pessoas, cada vez mais amontoadas em cortiços, favelas e guetos de cidades insalubres, tentavam sobreviver com menos de dois dólares por dia” (HARVEY, 2011, p. 21).

 A partir da década de 1990, o capital, que já tinha acesso a trabalhadores precarizados no mundo todo, diante do “colapso do comunismo, drástico no ex-bloco soviético e gradual na China, acrescentou cerca de 2 bilhões de pessoas para a força de trabalho assalariado global” (HARVEY, 2011, p. 21).

 Na atualidade, e nos últimos 30 anos, a disponibilidade de força de trabalho não se apresenta mais como um obstáculo ao acúmulo de capital. No entanto, e aqui se estabelece a grande contradição desse sistema,

o trabalho desempoderado significa baixos salários, e os trabalhadores pobres não constituem um mercado vibrante. A persistente repressão salarial, portanto, coloca o problema da falta de demanda para a expansão da produção das corporações capitalistas. Um obstáculo para a acumulação de capital – a questão do trabalho – é superado em detrimento da criação de outro – a falta de mercado. (HARVEY, 2011, p. 22).

 Ora, é conceito central do marxismo, e Mészáros (2002) o reafirma, que o tripé produção-circulação-consumo é essencial à lucratividade do capital, pois o capital só se efetiva, enquanto ganho, no consumo. Substituir o trabalhador por máquinas não faz sentido sob nenhum aspecto, quer político, quer econômico.

 Harvey (2016, p. 103), portanto, refuta a máxima do egoísmo benéfico, na qual cada um, ao ganhar alguma vantagem para si, também produz vantagens para os outros, ao afirmar: “Percebemos com muita clareza qual mecanismo eleva essa contradição a um ponto de crise. Empreendedores ou empresas individuais consideram que as inovações que poupam trabalho são decisivas para a lucratividade perante os concorrentes. Coletivamente, isso destrói a possibilidade de lucro”.

 Assim sendo, pensando em termos de microcosmo, se uma empresa individual consegue reduzir seu quadro de funcionários e seus gastos com salário, poderá ser mais competitiva, vendendo seus produtos a um preço mais baixo e, no fim, lucrar mais. No entanto, no macrocosmo, se muitas empresas recorrem a esse expediente, a economia passa a sofrer a escassez de massa salarial disponível para o consumo, gerando, de um lado, um excedente produtivo sem possibilidade de se efetivar no consumo, e por outro, o agravamento exponencial do desemprego e da pauperização da população trabalhadora.

 A crença capitalista na lucratividade a partir da inovação tecnológica, “voltada para o disciplinamento e o desempoderamento dos trabalhadores”, não passa de perversa fantasia, sendo que “o sistema fabril, o taylorismo (que tentou reduzir o trabalhador a um ‘gorila treinado’), a automação, a robotização e a substituição do trabalho humano pela máquina” (HARVEY, 2016, p. 103), são, simultaneamente, mecanismos de autodestruição do sistema em permanente crise.

 Ainda se faz necessário mencionar outro elemento que desponta, com muita força na atualidade, como tentativa de controle do trabalho, a saber, o expediente de colocar “trabalhadores individuais em concorrência uns com os outros para os postos de trabalho em oferta” (HARVEY, 2011, p. 57).

Uma vez que a implantação em larga escala de tecnologica mecânicas e robotizadas redundou em desemprego massivo, foi preciso criar novas estratégias de controle populacional. O mesmo sistema que, décadas atrás, estimulou fortemente ondas migracionais da periferia ao centro do capital, lança agora sobre essas populações a culpa pela crise e pela falta de postos de trabalho. A classe trabalhadora, instigada de forma implícita ou explícita pelo sistema do capital (por meio de seus mecanismos ideológicos como escola, meios de comunicação de massa, instituições religiosas ou militares, etc.), fragmenta-se em disputas de gênero, raça, etnia, língua, orientação sexual, crença religiosa, entre inúmeras outras questões. Todos esses fatores levaram à escalada dos conflitos e da violência em forma de discriminação, racismo e sexismo, que se tornou notória nas últimas décadas. Essas distinções não são novas na história do capitalismo, que traz em seu bojo a produção de teorias que afirmam a superioridade “natural”, baseada em aspectos da biologia ou da religião, de algumas pessoas sobre outras.

Harvey (2011, p. 58) aponta que, ao longo de sua história, o capital

não foi de maneira nenhuma relutante em explorar, se não promover, fragmentações. [...] A capacidade de preservar tais distinções é ilustrada pelo fato de que, mesmo após quase meio século de campanha pelo princípio ‘salário igual para trabalho igual’, o fosso salarial entre homens e mulheres não desapareceu. [...] Entre negros e brancos, bem como entre hispânicos e asiáticos, têm persistido igualmente, se não, a alguns casos, crescido ao longo dos anos.

 Em suma, apesar do enorme aumento das forças produtivas (incluindo todo o novo aparato tecnológico), a misteriosa entidade supra-individual kantiana ou hegeliana, que habita o imaginário neoliberal, não foi capaz de promover o bem-estar comum. Muito pelo contrário, o abismo social entre as classes capitalista e trabalhadora apenas se aprofundou. Nesse sentido, “o capital está fadado a produzir uma estrutura de classe oligárquica e plutocrática cada vez mais vulnerável, sob a qual a massa da população mundial deve se virar para ganhar a vida ou morrer de fome” (HARVEY, 2016, p. 93), tendo em vista que “segmentos cada vez maiores da população mundial serão considerados redundantes e descartáveis como trabalhadores” (HARVEY 2016, p. 105). No entanto, esse excedente populacional, segundo Harvey (2016), é potencialmente rebelde e, por estar fora do processo de trabalho, também escapará cada vez mais ao controle do capital.

 O sistema do capital, pautado na superfluidade e descartabilidade, inclusive no que diz respeito à força de trabalho humana, é incontrolável, e assume a forma de “uma crise endêmica, cumulativa e permanente, o que recoloca como imperativo vital de nossos dias, dado o espectro da destruição global, a busca de uma alternativa societal visando a construção de um novo modo de produção” (MÉSZÁROS, 2011, p. 17).

 Apesar da crise em que se encontra, o sistema do capital insiste em se perpetuar, e, para isso, precisa contar com mecanismos de cooptação e controle sobre as populações trabalhadoras. Estes mecanismos, dentre os quais encontram destaque os sistemas educacionais, serão discutidos na seção seguinte.

**3. Educação neoliberal e internalização ideológica**

 Para assegurar o interesse de acumulação de capital, o sistema neoliberal de sociorreprodução precisa lançar mão de um sofisticado aparato ideológico que dê sustentação às suas práticas e garanta a coesão societal (MÉSZÁROS, 2011). Uma das muitas estratégias utilizadas envolve a mercantilização da educação, em escala global.

 Para assegurar a coesão societal foi necessário, primeiro, difundir o discurso da neutralidade educacional, baseada no modelo de neutralidade das ciências. Apple (1989, p. 28) critica essa suposta neutralidade, que percebe o currículo como “um conjunto geral de princípios que oriente o planejamento e a avaliação educacionais” imaculadas, isentas de posicionamento político.

 Para Apple (1989, p. 29), o discurso da neutralidade é falacioso, pois admite que,

ao mesmo tempo que a racionalidade processo/produto crescia, o fato de que a educação é, do começo ao fim, um empreendimento político, perdia importância. [...] Um método ‘neutro’ significava nossa própria neutralidade, ou assim nos parecia. O fato de que os métodos que empregávamos tinham suas raízes nas tentativas da indústria para controlar os trabalhadores e aumentar a produtividade, nos movimentos de eugenia popular e em grupos com interesses particulares de classe, era obscurecido pela carência extrema de uma visão histórica na área.

A crença na neutralidade científica, aplicada ao âmbito educacional, foi acintosamente utilizada para “ajudar a legitimar as bases estruturais da desigualdade” (APPLE, 1989, p. 29), a saber, o trabalho explorado. Pode-se defender o sistema ao apontar que, de fato, algumas crianças e jovens, de modo individual, foram beneficiadas pelas políticas educacionais promovidas por meio do mercado. No entanto, mesmo considerando as ressalvas individuais, “isto significa dizer que macroeconomicamente o nosso trabalho [como professores e pesquisadores] serve a funções que pouco tem a ver com nossas melhores intenções” (APPLE, 1989, p. 29).

 Sobre a relação entre economia (mercado) e educação, Apple (1989, p. 59) aponta para duas teorias: a teoria do capital humano, que se opõe à teoria da alocação. Segundo esse autor, a teoria do capital humano vê as escolas como importantes agentes de crescimento econômico e de oportunidades que favoreçam a mobilidade social. Nessa perspectiva, as escolas, segundo Apple (1989, p. 59),

maximizam a distribuição do conhecimento técnico e administrativo entre a população. Na medida em que os estudantes aprendem esse conhecimento, eles podem ‘investir’ suas especialidades e capacidades adquiridas para ascender a melhores ocupações. Isso propiciará taxas mais elevadas de mobilidade individual e garantirá também a oferta de pessoas bem qualificadas exigidas por uma economia em expansão.

A teoria do capital humano preconiza que o crecimento econômico absorverá os profissionais mais capacitados (treinamento técnico), o que, “naturalmente”, possibilitará a ascensão social dos trabalhadores. Para isso, a escola deve investir em currículos de formação técnica e científica.

Em resposta a essa compreensão, os partidários da teoria da alocação afirmam que as escolas não existem para estimular a mobilidade, mas, como “mecanismos de classificação” (APPLE, 1989, p. 59). Elas atuam na distribuição adequada dos indivíduos dentro da divisão hierárquica do trabalho “transmitem as disposições, normas e valores (através do currículo oculto) necessários aos trabalhadores para sua participação eficaz no seu lugar respectivo da escala ocupacional” (APPLE, 1989, p. 59).

Dessa forma, o conhecimento, compreendido como fator de mobilidade social, não é prioridade na escola voltada para as classes trabalhadoras, e sim, “a internalização do currículo oculto – aquelas disposições, normas e valores [que fazem] com que o poder permaneça nas mãos de outros” (APPLE, 1989, p. 59).

O interesse empresarial (vale dizer, neoliberal) pela escola se avulta, ao longo das últimas décadas, em decorrência de dois aspectos interligados: primeiro, que os processos sociais de reprodução não podem ser desconectados dos processos educacionais e, segundo, pelo próprio potencial de lucratividade na comercialização de ideias educativas e currículos.

Em termos gerais, o que os autores aqui analisados estão demonstrando (MÉSZÁROS, 2002, 2008; APPLE, 1989; BALL, 2014) é que as mudanças e reformulações curriculares impostas pelo aparelhamento empresarial da educação se dão insistindo na manutenação e perpetuação do existente. É mudança que não muda nada de fato.

Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 35) afirma que não é possível mudar a educação, na medida das necessidades sociais urgentes da classe trabalhadora, sem o

rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

 Essa estratégia não diz respeito apenas ao âmbito da educação, mas a todos os âmbitos sociais, principalmente, no processo de produção-circulação-consumo de mercadorias. As escolas não são entidades separadas da sociedade, mas estão “estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações gerais da sociedade como um todo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).

 As transformações, no entanto, não são de modo algum interessantes para o sistema do capital, que, como estratégia de manutenção do status quo, precisa

assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

 As aspirações e desejos pessoais devem ser, sempre, limitados pela internalização do papel de cada indivíduo no grande esquema das perspectivas globais, limites estes, impostos de forma inquestionável pela sociedade mercantilizada. A internalização age no sentido de que cada indivíduo tenha como seus próprios, e os defenda firmemente, os imperativos do sistema do capital e da exploração do trabalho.

 É esse sistema de internalização, que garante o controle das populações descontentes, muitas vezes dispondo os trabalhadores uns contra os outros (usando de artifícios vinculados a discursos de xenofobia, misoginia, homofobia, etc., como visto anteriormente). O que precisa ser confrontado, portanto, é “o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

 A educação a serviço da manutenção do sistema do capital, principalmente em sua crescente mercatilização, exclui grande parte da população mundial de uma atuação consciente, como sujeitos sociais, condenando-os a ser “apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: ‘meritocrática’, ‘tecnocrática’, ‘empresarial’, ou o que quer que seja” (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

 A internalização, nas sociedades capitalistas mais avançadas, tem como resultado a “naturalização” das relações sociais desiguais. Para as pessoas doutrinadas por essa perspectiva, os valores da ordem social capitalista constituem “a ordem natural inalterável, racionalizada e justificada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema em nome da ‘objetividade científica’ e da ‘neutralidade de valor’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 80). Essa naturalização das relações de desigualdade justifica a atitude de indiferença frente aos problemas e desumanidades sofridos pelas populações periféricas, principalmente nos países mais pobres, a quem se passa a atribuir a culpa direta de seu subdesenvolvimento (MÉSZÁROS, 2002).

 Ao mesmo tempo em que o sistema culpabiliza os despossuídos (indivíduos ou nações), reafirma o discurso da mobilidade social individual, ou seja, ao invés de propor soluções abrangentes, que possam beneficiar uma coletividade (toda a humanidade), o sistema propõe abertamente a competição, por meio de sofisticados sistemas de medição e avaliação, e desenvolvimento de parâmetros comparativos injustos, em âmbito global.

 Segundo Mészáros (2002, p. 188), a insistência no discurso da mobilidade social individual é “abertamente ilusória em seu intento e auto-enganadora em sua influência sobre todos os que dela esperam sua emancipação”. A única coisa dotada de real mobilidade, na atualidade, é o próprio capital que

pode ser transferido na velocidade da luz de um país para outro sob circunstâncias de expectativas favoráveis de lucro. Em compensação, a ‘mobilidade do trabalho’ internacional depara com imensos obstáculos práticos e custos materiais proibitivos, pois deve sempre estar rigorosamente subordinada ao imperativo da acumulação lucrativa de capital – para não mencionar o fato de que a prática consciente da educação de baixo nível e da mistificação ideológica dos trabalhadores, exercidas em nome do interesse de seu capital nacional, ergue obstáculos enormes para o desenvolvimento da consciência internacional do trabalho (MÉSZÁROS, 2002, p. 188).

 Enquanto mercadorias e, portanto, formas de capital, as políticas educacionais têm, igualmente, alcançado notória agilidade e mobilidade ao redor do planeta. Ball (2014) elenca exemplos de projetos ou programas de ensino desenvolvidos em algum lugar distante do continente asiático que são transladadas, sem nenhum respeito por identidades e culturas locais, para outros continentes, onde são vendidas às instituições governamentais como fórmulas milagrosas. Para agrupar esse, e diversos outros problemas, Ball (2014, p. 36) introduz o termo “transferência de política”, que se refere a

um amálgama de ideias diversificadas que tentam capturar e modelar as formas pelas quais o conhecimento de política circula globalmente. É um conceito genérico que é utilizado em diversas literaturas. Ele se refere à importação de política inovadora desenvolvida em outros lugares pelas elites de elaboração de políticas nacionais; para a imposição de política por agências multilaterais; e para processos de convergência estrutural.

Esse sistema se encontra fundado na busca empresarial por novas oportunidades de lucro, que perceberam na educação um mercado em crescimento e expansão. Tais relações mercantis “atravessam e apagam as fronteiras nacionais e formam a base para novos tipos de agenciamentos globais dentro dos quais novas políticas educacionais são produzidas e disseminadas” (BALL, 2014, p. 36). Grandes personagens da economia internacional têm se envolvido ativamente na implantação dessas propostas educacionais, como o Banco Mundial, a *International Finance Corporation* (Corporação Financeira Internacional), a *World Trade Organization* (Organização Mundial do Comércio) e a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que não poupam esforços para propagar suas “panaceias genéricas de consultorias de gestão e empresas de educação internacionais” (BALL, 2014, p. 36).

O Estado neoliberal, que está na base da proposição desses novos modelos, tem por característica transformar as relações sociais em relações de capital, mercantilizando essas relações educativas a partir de recompensas pontuais e individuais por desempenho e cumprimento de metas. Para tanto, dispõe de ferramentas de flexibilização e substituição do trabalho qualificado, de modo a “produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (BALL, 2014, p. 64).

Essa mercantilização vem alterando profundamente o sentido do ser professor. Frente aos discursos dos empreendedores educacionais e da ação dos pesquisadores, ser “apenas” professor assumiu uma conotação pejorativa, frequentemente utilizada para designar “aquele que não logrou ser diferenciado material e simbolicamente por sua produtividade. [...] O trabalho docente mudou, o *ethos* acadêmico é outro” (LEHER, 2011, p. 162).

 A performatividade é o conceito central desse “currículo” neoliberal, que pretende, como efeito,

reorientar as atividades pedagógicas e acadêmicas para [...] ter um impacto positivo nos resultados de desempenho mensuráveis para o grupo, para a instituição e, cada vez mais, para a nação, e como tal é um desvio de atenção dos aspectos do desenvolvimento social, emocional ou moral os quais não têm nenhum valor performativo mensurável imediato. (BALL, 2014, p. 67).

 Essas exigências distorcidas modificam as práticas e as relações professor-aluno, afetando o sentido de propósito e valor de suas atividades, que correm o risco de se tornar inautênticas e alienantes, uma vez que “a agenda empresarial em curso é difundida por materiais didáticos que devem ser cegamente aplicados” (LEHER, 2011, p. 164), prática que expropria os professores do conhecimento, subordinando-os ao capital.

No entanto, sem a calculabilidade dos resultados, os setores do mercado educacional não poderiam medir e corrigir seus sistemas, nem calcular suas possibilidades de valor e lucro. Ao mesmo tempo, as medições, que comparam descontextualizadamente o desempenho de indivíduos, escolas e nações, incutem e tiram proveito “dos medos e dos desejos do público, que são ‘convocados’ a partir das políticas e das pressões de reforma. É um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (BALL, 2014, p. 160).

 O medo do fracasso é um importante mantenedor da coesão societal, na medida em que leva os indivíduos e grupos a buscar as soluções oferecidas pelo sistema do capital global. No entanto, enquanto promete a salvação para todos, “a necessidade de trabalhadores com formação acadêmica mais elevada sempre se restringiu a uma minoria, em comparação ao grande número de trabalhadores que executam operações simples, que não necessitam dessa formação” (SCAFF, 2006, p. 51). Novamente, o sistema promete o que não tem nenhuma possibilidade de realizar.

Esse sistema ilusório se reproduz ao manter na ignorância as populações periféricas, garantindo, assim, a continuidade de sua venda de soluções educacionais. Trata-se de um “conjunto genérico de conceitos, de linguagens e de práticas que é reconhecível em várias formas e está à venda” (BALL, 2014, p. 185), que possui hoje, claramente, uma política educacional de abrangência global.

**Considerações finais**

 As principais questões discutidas neste capítulo – a crise do sistema capitalista, o enfraquecimento das relações de trabalho e a mercantilização da educação – apontam para o pensamento neoliberal como base ideal de sustentação do sistema capitalista na atualidade. Esse sistema, para assegurar sua reprodução, precisa manter, por meio da internalização e da naturalização das desigualdades sociais, a grande maioria da população mudial na ignorância em relação aos verdadeiros mecanismos de exploração do trabalho e da taxa de acumulação de riquezas à custa da devastação dos recursos naturais, em âmbito planetário.

 Trabalho explorado e educação excludente, ambos baseados em princípios de descartabilidade humana, são domínios sobre os quais o sistema do capitalismo neoliberal extende seus tentáculos de forma prioritária. Nesse contexto, o papel do Estado (dos Estados nacionais) se modifica, passando a ser, segundo Ball (2014, p. 73), um “prestador de serviços em uma combinação de regulação, monitoramento de desempenho, contratação e facilitação de novos prestadores de serviços públicos”.

Para a implantação desses novos serviços, fez-se necessário “quebrar o monopólio do saber dos professores” (LEHER, 2011, p. 165), que passaram a ser responsabilizados, principalmente nos países periféricos, pelo fracasso educacional e, consequentemente, social de vastas camadas da população.

O neoliberalismo, no entanto, não é natural, imutável e inevitável, ele está “sendo feito, planejado e aplicado” (BALL, 2014, p. 226). Os defensores do sistema afirmam que o capitalismo funciona, mas, pergunta Mészáros (2008, p. 75), “ele funciona para quem?” Talvez o capitalismo funcione para alguns grupos que tomam as decisões, mas, ainda assim, dados os seus contínuos entraves e contradições, não funciona tão bem sequer para estes. Para as classes trabalhadoras do mundo, que representam a imensa maioria da população, rotineiramente descartadas como supérfluas à reprodução do sistema, ele obviamente não funciona.

A globalização de moldes neoliberais, na mesma esteira do sistema do capital,

não funciona nem pode funcionar. Pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural global do sistema. A própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação causa/efeito, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros efeitos ilusoriamente desejáveis, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir às suas causas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

 A contradição central do sistema, a impossibilidade de se sustentar, sem um mercado consumidor viável, um sistema baseado em produção que visa o lucro justamente pelo consumo, tem se demonstrado cada vez mais evidente.

Sobre a iminência da falência do atual sistema de produção e reprodução social global, Mészáros (2011) aponta que “a questão não é ‘se haverá ruptura ou não’, mas ‘por quais meios’ vai ocorrer. Ele se romperá por meios militares devastadores ou haverá válvulas sociais adequadas para o alívio das crescentes tensões sociais, que hoje estão em evidência mesmo nos cantos mais remotos de nosso espaço social global?” (MÉSZÁROS, 2011, p. 48).

 É a urgência do pensamento de István Mészáros, em sua análise das condições sociais e econômicas, que o tornam um marco relevante e revolucionário a apontar para a construção de um novo modelo de produção e reprodução social baseado na autogestão da classe trabalhadora.

**Referências**

ANTUNES, Ricardo. Introdução: a subtância da crise. In: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2011.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2014.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

LEHER, Roberto. Desafios para uma educação além do capital. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (Org.). **Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

**Kenneth Zeichner: um intelectual engajado**

Júlio Emílio Diniz-Pereira

**Introdução**

O propósito deste capítulo é apresentar um pouco da trajetória de vida de um dos intelectuais mais conceituados no campo da pesquisa sobre formação docente: o Professor Kenneth Zeichner. Além disso, procurarei analisar brevemente, neste texto, as principais contribuições da obra dele para esse campo. Porém, desde o início, eu percebi a enorme responsabilidade que eu tinha pela frente: escrever um texto sobre um dos nomes mais respeitados do campo da pesquisa sobre formação de professores no mundo! Mesmo assim, eu resolvi aceitar o desafio.

Eu gostaria de esclarecer, no entanto, que eu não realizei uma pesquisa sistemática sobre a vida e a obra do Professor Kenneth Zeichner para escrever este capítulo. Apesar de, talvez, ser o ideal, eu não teria, infelizmente, tempo hábil para fazer isso. O que eu fiz, então, foi reler vários textos do Zeichner e buscar na Internet informações disponíveis sobre esse autor para dar a minha singela contribuição a este livro. Além disso, por ter realizado o meu doutorado, sob a orientação dele, na UW-Madison, entre 2000 e 2004, eu posso compartilhar com os(as) leitores(as) deste texto algumas estórias e algumas impressões que eu tenho sobre o Zeichner justamente por ter convivido com ele nesse período e por manter contato com ele desde então. Sendo assim, eu assumo tranquilamente o caráter subjetivo e enviesado dessa análise breve e incompleta sobre a vida e a obra do Professor Kenneth Zeichner [ou, simplesmente, “Ken”].

**O Professor Kenneth Zeichner [ou, simplesmente, “Ken”]**

Por favor, permita-me que eu inicie este texto contando uma breve estória sobre o meu primeiro encontro com o Professor Kenneth Zeichner. Esta estória nos ajuda a conhecer um pouco sobre quem é “Ken” Zeichner.

Era agosto de 2000. Eu havia marcado o meu primeiro encontro de orientação com o Professor Kenneth Zeichner em seu escritório no quinto andar do *Teacher Education Building* (TEB) na UW-Madison. Naturalmente, eu estava muito ansioso com esse encontro. Além disso, eu também estava muito nervoso. Pensava: “Como ele vai me receber? Eu conseguirei me expressar de modo que ele me entenda? Seremos capazes de nos comunicar minimamente?” Foi a primeira vez que eu tive a oportunidade de viver em um país de língua inglesa e a minha capacidade de comunicar naquela língua ainda era muito limitada.

Ao entrar no prédio, eu me deparei com o elevador que me levaria ao quinto andar. Logo que eu entrei no elevador, veio também um senhor de meia altura, barbudo, usando camiseta, bermuda, sandálias franciscanas e segurando uma caneca de chá nas mãos (lembre-se: no mês de agosto, ainda é verão nos Estados Unidos e, em Madison, faz muito calor nessa época do ano!). Coincidentemente, ele também ia para o quinto andar. Ao entrar, ele me cumprimentou: “*Hi!* *How is going?*” [literalmente, “Oi! Como está indo?” – de uma maneira extremamente informal]. Como eu não entendi bem o que aquele senhor havia falado, eu apenas disse “*Hi*!” [“Oi!”] e fiz um sinal de positivo com a cabeça sem ter a certeza se eu tinha respondido ou não a pergunta dele.

Ao chegarmos no quinto andar do TEB, ele saiu antes de mim do elevador. Notei que esse senhor e eu estávamos indo para a mesma direção. Não só. Nós estávamos indo para o mesmo local: o escritório do Professor Kenneth Zeichner. Então, pensei: “Talvez, o Zeichner tenha também marcado um encontro com esse senhor no escritório dele, antes ou depois do encontro que eu teria com ele.” Mas, para minha surpresa, aquele senhor no elevador era o próprio Professor Kenneth Zeichner! Eu não o havia reconhecido no elevador. Até então, eu o havia visto uma única vez: quando assisti uma palestra dele durante a Reunião Anual da ANPEd[[1]](#footnote-1), em Caxambu, em 1997, e já não me lembrava mais da fisionomia dele. Além disso, eu sinceramente esperava encontrar uma pessoa mais velha do que aquela que eu acabara de ver no elevador – sem saber, o Zeichner, na época, tinha apenas 52 anos! – e, ademais, em razão dos meus preconceitos e do meu “elitismo”, não passava pela minha cabeça que o Professor Kenneth Zeichner estaria, na Universidade, vestindo camiseta, bermuda e calçando sandálias franciscanas! Aliás, esta foi uma das minhas primeiras lições na UW-Madison: não julgue as pessoas pela aparência! Eu aprendi que as universidades nos Estados Unidos, via de regra, são mais informais do que as universidades brasileiras [e eu, sinceramente, gosto disto!] e ainda mais informais do que as universidades europeias [no ano anterior, em 1999, eu havia trabalhado por quatro meses na Universidade de Barcelona (UB) e, na ocasião de um encontro que eu tive lá, recomendaram-me usar gravata!]. Como ele nunca havia me visto antes [até então, nós havíamos comunicado apenas por correio eletrônico], ele também não sabia quem eu era. Ele sabia apenas que tinha um encontro marcado com um novo estudante de doutorado que ele havia aceito para o “*2000-2001 Fall Semester*” [“Primeiro Semestre do ano de 2000-2001] e que vinha do Brasil. Quando ele veio até a antessala para me convidar para entrar em seu escritório, nos demos conta que tínhamos acabado de nos encontrar no elevador! Foi engraçado.

A primeira coisa que eu fiz ao vê-lo em seu escritório foi, então, pedir desculpas por não o ter reconhecido no elevador e também porque eu não sabia me comunicar muito bem na língua dele. Ele me respondeu com um sorriso no rosto: “*Don’t worry! For sure, your English is much better than my Portuguese*.” [“Não se preocupe! Com certeza, o seu inglês é muito melhor do que o meu português!”] Esta foi a maneira como ele “quebrou o gelo” do nosso primeiro encontro, deixando-me bastante à vontade e encorajando-me a falar aquela língua que eu ainda lutava tanto em aprender.

O nosso primeiro encontro de orientação foi curto. Ele me deu boas-vindas à Madison e à Universidade de Wisconsin e também falou um pouco sobre os projetos e as atividades que ele estava envolvido na Universidade. Eu também tive a oportunidade de falar um pouco sobre as minhas expectativas em relação ao meu doutorado na UW-Madison. Antes de sair, eu perguntei a ele o que eu deveria trazer para o próximo encontro de orientação. Eu esperava como resposta coisas do tipo: “O seu pré-projeto de pesquisa...” ou “O seu pré-projeto de pesquisa revisado...” ou algo assim. Porém, ele simplesmente me respondeu: “*Ideas*! *Bring ideas*.” [“Ideias! Traga ideias.”].

Eu saí desse encontro com a seguinte impressão sobre o Professor Kenneth Zeichner: eu nunca havia me encontrado com uma pessoa do meio acadêmico tão simples, tão humilde e, ao mesmo tempo, tão brilhante! Essa primeira impressão se confirmou nos outros quatro anos de convivência que eu tive com ele em Madison.

Antes mesmo de me encontrar pessoalmente com ele, eu já havia notado toda essa simplicidade e humildade pela maneira como ele me respondia os *e-mails*: de uma maneira bastante informal. E detalhe: ele sempre assinava as mensagens dele usando apenas o seu apelido: “Ken” – em vez do seu nome próprio.

Kenneth Michael Zeichner nasceu em 24 de junho de 1948, na Filadélfia, no estado da Pensilvânia, nos Estados Unidos. Filho de Albert e Bernice (Levinson) Zeichner, a família do “Ken”, de origem judia, era simples e de classe trabalhadora. Certa vez, ele me revelou: “Eu vendia garrafas de água em um estádio de futebol na Filadélfia...”. O “Ken” casou-se em 1969 com Andrea Wachs e juntos tiveram três filhos: Noah, Aaron e Jordan.

Antes de fornecer mais informações biográficas sobre o pesquisador, o acadêmico e o autor Kenneth Zeichner, eu gostaria de focar um pouco mais na pessoa e no ser humano “Ken”. Na verdade, para mim, é impossível separar o autor da pessoa; não há como dissociar o acadêmico e pesquisador do ser humano. Para tal, reproduzo a seguir um trecho da entrevista que ele deu para a UW-Seattle, em setembro de 2009, em que ele fala sobre o que gosta de fazer nas horas de lazer:

“[...] Eu gosto de acampar e de fazer caminhadas. Eu procuro ler romances e outros livros de literatura, além de todas as leituras que eu tenho que fazer regularmente para me manter atualizado em meu campo de pesquisa. Na maioria das vezes, sou eu que cozinho em casa e estou me esforçando para melhorar a minha comida. A minha esposa, Andrea, tem um blog – *Andrea’s Easy Vegan Cooking* – sobre culinária vegana. Eu uso as receitas dela e tenho aprendido a fazer pratos deliciosos! Eu também faço aulas de culinária e procuro me concentrar bastante naquilo que estou fazendo para que as pessoas gostem da comida que eu preparo. Eu também já fiz aulas de ioga e de meditação. Mas, eu gosto mesmo é de caminhar ao ar livre”.

Pois este é o “Ken”. Uma pessoa simples, generosa, extremamente comprometida e que busca sempre coerência [na incoerência, como diria Paulo Freire] entre o discurso e a prática. Uma coisa eu posso garantir para você, leitor(a): o “Ken” é exatamente aquilo que ele escreve [claro, como todo ser humano, ele também tem as contradições dele]. Infelizmente, isto é muito diferente do que acontece com muitas pessoas que eu conheço e que eu conheci no meio acadêmico, inclusive que se auto intitulam “de esquerda” ou “progressistas”, que escrevem textos inspiradores, mas contradizem tudo o que publicam por meio do comportamento cotidiano delas.

Em termos da trajetória escolar e acadêmica, “Ken” concluiu o ensino médio em 1965, na *Germantown High School[[2]](#footnote-2)*, uma escola pública da Filadélfia, na Pensilvânia. Ele é bacharel em Direito pela *Temple University*, também na mesma cidade. Ele terminou seu mestrado, em 1970, e seu doutorado (Ph.D.), em 1976, ambos na Universidade de Syracuse, no estado de Nova Iorque. O tema geral da sua tese de doutorado foi: comportamento organizacional escolar e mudança [“*School Organizational Behavior and Change*”]. No mesmo ano em que concluiu o seu doutorado, ele tornou-se professor na UW-Madison, onde trabalhou por 33 anos até a sua aposentadoria em 2009.

Na entrevista que concedeu à UW-Seattle, a instituição em que passou a trabalhar a partir de 2009, o Professor Kenneth Zeichner esclareceu o porquê da escolha dele pela área de educação e, mais especificamente, da formação de professores.

“Minha paixão pela educação e pela formação de professores vem de minhas próprias experiências como estudante de um sistema público escolar da Filadélfia. Essa experiência de passar por um grande sistema público escolar me despertou o desejo de trabalhar para melhorar a qualidade da educação das crianças nas escolas públicas, particularmente, nas áreas mais pobres e mais vulneráveis. Depois que eu me formei no ensino médio e fui para a universidade, eu fui enviado para aulas de reforço, como acontece ainda hoje com um grande número de jovens que saem das escolas públicas nos Estados Unidos. Embora eu tenha saído bem na minha escola, isso significava muito pouco em termos da minha capacidade para fazer o mesmo nível de trabalho que as crianças que frequentaram escolas mais privilegiadas faziam. Há uma distribuição desigual de professores bem preparados hoje nos EUA. Algumas crianças têm acesso a professores bem preparados, mas muitas crianças, principalmente as que pertencem às minorias raciais/étnicas ou os estudantes que vivem na pobreza, não têm. Eu já visitei escolas nas principais cidades dos Estados Unidos, onde eles não conseguem encontrar professores bem preparados para trabalhar e as crianças são frequentemente ensinadas por professores com pouca ou nenhuma preparação formal. A certa altura, tomei a decisão de que essa era uma questão importante para mim. Eu queria abordar os problemas que eu vivi pessoalmente como estudante. Eu realmente tive que trabalhar duro para ter sucesso na universidade em termos de adquirir as habilidades e os hábitos acadêmicos que eu e muitas outras crianças que frequentavam escolas públicas não tínhamos.

Para dar a contribuição que eu queria como educador, eu tive que ter as credenciais [acadêmicas] e comecei, como estudante universitário, a me concentrar em [como adquirir essas credenciais] acadêmicas. Eu tive a sorte de conhecer a mulher com quem acabei me casando. Ela foi para a *Philadelphia High School for Girls*, uma escola pública de grande prestígio na Filadélfia, e ela me ensinou muito sobre como estudar e sobre como escrever. Eu fui professor do ensino fundamental em bairros predominantemente pobres e de maioria negra, e comecei minha carreira como formador de professores e como líder de uma equipe no *National Teacher Corps*, um programa federal para preparar professores para escolas [localizadas em regiões] de alta pobreza. Enquanto estava nas escolas, eu me tornei diretor e superintendente e quis implementar algumas mudanças nessas escolas. Eu tenho a formação necessária para gestão escolar, mas eu acabei não indo por esse caminho porque eu consegui um trabalho como professor universitário na UW-Madison. Este foi meu primeiro emprego em um programa de pós-graduação de uma universidade forte em pesquisa, e eu estive lá desde 1976”.

Foi, então, na Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, que o Professor Kenneth Zeichner construiu a carreira acadêmica e tornou-se um dos nomes mais importantes do campo da pesquisa sobre formação de professores. Nessa mesma entrevista, ele refletiu um pouco sobre a experiência dele no meio oeste estadunidense:

“Eu realmente gostei do tempo em que eu vivi e trabalhei em Madison. A Universidade me contratou para criar um programa de doutorado sobre formação de professores e, ao mesmo tempo, desenvolver um projeto de pesquisa sobre os cursos de formação docente da UW. Meus colegas e eu criamos um programa empolgante para preparar novos professores e também para formar alunos de doutorado para investigar o tema da formação docente. Um dos principais objetivos de se ter um programa de formação de professores em uma universidade forte em pesquisa, como a UW-Madison, é formar novos pesquisadores, claro, mas também novos formadores de professores. Os cursos de formação de professores em universidades fortes em pesquisa precisam ser de ponta, experimentais, inovadores para que a próxima geração de pesquisadores e de formadores de professores faça as coisas avançarem nesse campo. Foi muito estimulante em Wisconsin, no sentido de trabalharmos sempre em algo novo no programa, procurando torná-lo melhor”.

Nesses 33 anos em que trabalhou na Universidade do Estado de Wisconsin, o Professor Kenneth Zeichner ajudou a estabelecer uma parceria entre a Faculdade de Educação [*School of Education*], a Rede Municipal de Ensino [*Madison School District*] e o Sindicato dos Professores [*Madison Teachers’ Incorporated*] para o desenvolvimento profissional dos docentes desse município. Zeichner ajudou a criar ainda uma rede de pesquisa-ação em Madison por meio da qual os professores d educação básica realizavam pesquisas sobre suas práticas nas escolas municipais. Para tal, a Secretaria de Educação do município contratava egressos do programa de doutorado em formação de professores da UW para aturem como “facilitadores” das pesquisas desenvolvidas pelos professores sobre suas práticas. Por sua vez, os resultados dessas pesquisas – várias publicadas na forma de livros – eram lidos e discutidos nos cursos de licenciatura da Universidade. Os livros dos “professores-pesquisadores” da educação básica eram adotados nos programas de formação inicial de professores da Universidade e os docentes do munícipio, que atuavam como “co-formadores” de futuros professores nesses programas, eram recorrentemente convidados para socializarem os resultados de suas pesquisas com os licenciandos nas salas de aula da Universidade. As escolas que mais se destacavam na realização dessas pesquisas – chamadas de “escolas de desenvolvimento profissional” [“*Professional Development Schools*”] ou PDS – eram selecionadas para receber os estagiários dos cursos de licenciatura para o desenvolvimento de seus estágios profissionais [“*student teaching*”; o estágio de tempo integral] e os licenciandos, por sua vez, também eram socializados na cultura e na prática da pesquisa-ação. Não por um acaso, a educação pública em Madison foi considerada, por muitos anos, a melhor dos Estados Unidos! Todas essas ações integradas de desenvolvimento profissional docente fizeram com que a UW-Madison e, mais especificamente, o Professor Kenneth Zeichner, tornassem mundialmente conhecidos no campo da formação de professores.

Eu tive o privilégio de conhecer pessoalmente essa experiência em funcionamento em Madison e de participar dela ao atuar como “*T.A.*” [*Teacher Assistant*; Professor Contratado] e orientador de estágio intermediário [“*practicum*”] da UW-Madison por três anos (2001-2002; 2002-2003 e 2003-2004)[[3]](#footnote-3). Durante esse período, em razão do meu trabalho, eu visitei muitas escolas da região metropolitana de Madison. Além disso, tive uma colega de doutorado que, mais tarde, foi contratada pelo município como “facilitadora” da pesquisa dos professores da educação básica sobre suas práticas. Conversei muito com ela sobre o papel que desempenhava na Rede Municipal de Ensino de Madison e que me chamava muito a atenção nessa experiência. Portanto, testemunhei o quanto as pessoas se engajavam nas ações de desenvolvimento profissional docente desse município e o quanto essas ações realmente surtiam resultados positivos.

Uma outra experiência marcante na vida do Professor Kenneth Zeichner, e que eu não poderia deixar de destacar neste texto, foi o trabalho que ele realizou na Namíbia, no continente africano, entre 1994 e 2004. Ao falar, em suas entrevistas, sobre outros países que já visitou e que já trabalhou, o Zeichner nunca se esquece de mencionar a Namíbia. O país tinha acabado de se tornar independente em 1990 e o governo local tinha interesse em democratizar o sistema educacional e, para tal, a formação de professores foi considerada uma área estratégica pelos governos pós-independência. A sistematização dessa experiência resultou na organização do livro “*Democratic Teacher Education Reform in Africa: The Case of Namibia*” [“Uma reforma democrática de formação de professores na África: O caso da Namíbia”], junto com o Professor Lars Dahlstrom da Universidade de Umeä, na Suécia, em 1999, em que 16 capítulos, dos 19 no total, foram escritos por professores namibianos!

Como mencionado anteriormente, depois de trabalhar 33 anos na UW-Madison e de se aposentar por lá, Zeichner se mudou com a esposa para Seattle, no noroeste dos Estados Unidos, em 2009. Ele recebeu uma oferta irrecusável de emprego para assumir a Cátedra “Boeing”[[4]](#footnote-4) na Universidade do Estado de Washington (UW-Seattle). Eu acompanhei esse período difícil vivido pelo “Ken” desde a sua aposentadoria até a mudança para Seattle. Mesmo com a oferta irrecusável que recebeu da UW-Seattle, não foi fácil para ele tomar a decisão de se aposentar pela Universidade de Wisconsin e de se mudar de Madison. Afinal de contas, foram 33 anos de vida e de trabalho no meio oeste estadunidense! O que pesou mais na decisão dele e da esposa de se mudar para Seattle foi a possibilidade de permanecerem mais próximos dos filhos e dos netos que, na época, viviam em estados da costa oeste dos EUA.

Em Seattle, Zeichner inicia uma nova etapa da carreira dele. A UW-Seattle é, assim como a UW-Madison, uma universidade forte em pesquisa e de bastante prestígio acadêmico nos EUA. Apesar da UW-Seattle receber estudantes e pesquisadores do mundo inteiro, a Faculdade de Educação [*College of Education*], particularmente, não era tão internacionalizada se comparada com o restante da Universidade ou se comparada com o Departamento de Currículo e Ensino da UW-Madison, por exemplo. Esta foi a impressão que eu tive quando vivi em Seattle e trabalhei na Universidade de Washington, em 2011-2012. A partir do momento que o Zeichner se tornou professor na Faculdade de Educação [*College of Education*] da UW-Seattle, ela também passou a se internacionalizar bastante, uma vez que, em razão da reputação internacional do Zeichner, ele consegue atrair estudantes e pesquisadores de várias partes do mundo para a instituição.

Se em Madison o Zeichner ajudou a estabelecer uma forte parceria entre a universidade e as escolas públicas para o desenvolvimento profissional dos docentes daquela região dos EUA, em Seattle ele incluiu nesse tipo de parceria o que chamou de “terceiro espaço” [“*a thrid space*”] – as comunidades no entorno das escolas – em um esforço coletivo para formar novos professores da educação básica. Como veremos um pouco mais adiante neste texto, o Zeichner passou, então, a desenvolver pesquisas sobre um tema ainda inédito no campo da pesquisa sobre formação docente: “universidade, escola **e comunidade** na formação de professores” (grifos meus). Para ele, a formação de novos professores da educação básica deve acontecer em um “espaço híbrido” [“*hybrid space*”] em que a interseção entre os conhecimentos produzidos nas universidades, nas escolas e nas comunidades é essencial para a preparação desses profissionais.

Ao longo de toda sua carreira, o Professor Kenneth Zeichner publicou (até o presente) 91 artigos avaliados por pares em revistas indexadas, 20 livros, sendo dez autorais, 94 capítulos de livro e orientou 56 estudantes de doutorado sobre a temática da formação de professores [há outras cinco orientações de teses de doutorado em andamento, neste momento]. O nome do Zeichner chegou a ser listado pela *Thomson ISI* como um dos pesquisadores mais citados na área das Ciências Sociais, entre 1981 e 1999. Em razão do grande número de artigos publicados em revistas indexadas, ele figurou, em 2002, entre os dez professores mais produtivos da UW-Madison entre todas as áreas do conhecimento! Eu estava lá quando o boletim da Universidade publicou essa notícia e esse feito foi motivo de orgulho para todos no Departamento de Currículo e Ensino.

Mais recentemente, Zeichner tem-se preocupado também com a divulgação de suas ideias e de seu conhecimento sobre formação de professores para um público mais amplo; para além da academia. Consequentemente, ele tem escrito e publicado vários artigos em jornais e em revistas [*magazines*] e dado várias entrevistas para rádios e outros veículos de comunicação a fim de popularizar o tema da preparação de docentes. A intenção dele é que essa temática não fique restrita ao meio universitário. Foram 32 publicações desse tipo desde que ele se mudou para Seattle, em 2009.

“Ken” Zeichner também assumiu cargos de liderança ao longo de toda sua carreira acadêmica. Ele foi Diretor da Faculdade de Educação [*School of Education*] da UW-Madison por nove anos (2000-2009) e coordenou a “*Division K – Teaching and Teacher Education*” [o “Grupo de Trabalho” sobre Ensino e Formação de Professores] da *American Educational Research Association* (AERA) – Associação de Pesquisa Educacional dos Estados Unidos, entre 1996 e 1998. Zeichner também foi membro eleito da Diretoria da *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE) – Associação de Faculdades de Formação de Professores dos Estados Unidos, de 1997 a 2000. Em 2009, ele foi eleito para a *National Academy of Education* [Academia Nacional de Educação], uma instituição não-governamental de prestígio nos EUA para o desenvolvimento de pesquisas “de ponta” para a melhoria das políticas e das práticas educacionais no país.

Na AERA, destaca-se também a coordenação, junto com a Professora Marilyn Cochran-Smith, do *Boston College*, de um estudo do tipo “estado do conhecimento” sobre a pesquisa sobre formação de professores nos EUA. Os resultados dessa pesquisa foram socializados por meio da organização de mesas redondas nas Reuniões Anuais da AERA de 2000 a 2004 e de um livro, em 2005: *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* [Estudando a Formação de Professores: O relatório da mesa redonda da AERA sobre pesquisa e formação docente] (COCHRAN-SMITH e ZEICHNER, 2005). Há uma versão em português do capítulo do Zeichner publicado nesse livro que está disponível na Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, periódico eletrônico do GT8 d ANPEd (ver ZEICHNER, 2009).

Em razão dessa trajetória acadêmica de destaque, “Ken” Zeichner recebeu vários prêmios ao longo de sua carreira. Os mais importantes estão listados a seguir (em ordem cronológica decrescente):

* O “*Honorary Doctor of Humane Letters Degree*” dado pela *Syracuse University*, em 2018;
* O “*DeGarmo Lecture Award*” dado pela *Society of Professors of Education*, em 2011;
* O “*Legacy Award*” dado pela *Division K – Teaching and Teacher Education* da *American Educational Research Association* (AERA), em maio de 2010;
* O “*Lifetime Achievement Award*” dado pela *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE), em fevereiro de 2009;
* O “*Fullbright Senior Specialist Award*”, em julho de 2004;
* O “*The Margareth B. Lindsey Award for Distinguished Contributions to Research on Teacher Education*” também dado pela *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE), em fevereiro de 2002;
* O “*The University of Wisconsin-Madison School of Education Distinguished Achievement Award*” dado pela Faculdade de Educação da UW-Madison, em maio de 2000;
* O “*Award for Excellence in Professional Writing*” também dado pela *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE), nos anos de 1982, 1993 e 2006.

Porém, o mais fascinante para mim foi descobrir que o Zeichner nunca se importou muito em receber esses prêmios. Uma vez, eu testemunhei uma situação interessante que comprova essa minha afirmação. Enquanto eu realizava o meu doutorado em Madison, saiu uma notícia, no boletim da UW, sobre um prêmio que o Zeichner acabara de receber. Ele não divulgou essa notícia para ninguém; a descobrimos por um acaso. Eu me lembro que algumas orientandas dele foram euforicamente cumprimenta-lo e ele não deu a mínima importância para aquilo. Ele agradeceu, mas não permitiu que aquela conversa fosse adiante. Ele simplesmente mudou de assunto e continuou fazendo o que estava a se dedicar antes de ser interrompido por elas. Para mim, esta foi mais uma lição de humildade e de simplicidade dada pelo Professor “Ken” Zeichner.

Zeichner, definitivamente, não é um “carreirista” – infelizmente, o “carreirismo” é uma forte tendência adotada acriticamente hoje em universidades do mundo inteiro em razão do chamado “capitalismo acadêmico”. Ao contrário, ele é um “intelectual engajado” – um ser em extinção, segundo a Professora Marilena Chauí. Está muito claro para ele a “razão de ser” dele na Educação e no campo da pesquisa sobre formação de professores. O reconhecimento por meio de prêmios, se vier, será consequência da realização de um trabalho sério, competente, coerente e comprometido politicamente. Com certeza, não são os prêmios que o motivam a continuar se dedicando a esse campo. E é isto que me faz preservar um grande respeito e uma enorme admiração pelo “Ken”.

Nos tópicos seguintes, eu destacarei algumas das principais contribuições da obra do Professor Kenneth Zeichner para o campo da pesquisa sobre formação de professores. Eu dividi essas contribuições em três partes: a formação de professores reflexivos; a formação de educadores para a justiça social; e universidade, escola e comunidade na formação docente, o tema da pesquisa atual dele.

**A formação de professores reflexivos: uma ideia ainda hoje pouco compreendida**

Em 1993, o Professor Kenneth Zeichner publicou o livro “*A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*” pela Editora EDUCA, com sede em Lisboa, Portugal. A versão revisada e em inglês do livro foi publicada nos EUA, apenas em 1996, em coautoria com Dan Liston: “*Reflective Teaching: an Introduction*” [“Ensino reflexivo: uma introdução”]. Por ter sido publicado primeiro em Portugal e por estar escrito em português, esse livro chegou rapidamente ao Brasil e foi lido e analisado nos meios acadêmicos brasileiros por várias pessoas ligadas à área da formação de professores. Em geral, eu avalio que, apesar das críticas, esse livro foi bem recebido no Brasil.

Em razão disso, “Ken” Zeichner ficou bastante conhecido, no Brasil, como um dos autores que ajudou a popularizar a ideia da formação de professores reflexivos. Aliás, ainda hoje, quando alguém me pergunta: “Quem foi seu orientador de doutorado?”; e eu respondo, “Ken Zeichner.”; geralmente, tem-se o seguinte comentário: “Ah, sei. O da formação de professores reflexivos!?!”

Porém, o livro lançado em Portugal e a versão em inglês lançada nos EUA não foram as primeiras publicações do Zeichner sobre o tema. Em artigo publicado na Revista Educação & Sociedade, em 2008, ele explica o contexto em que publicou o seu primeiro texto sobre essa temática.

“Eu publiquei o meu primeiro artigo sobre a ideia de prática reflexiva na formação docente, em 1981, no Canadá, quando a psicologia comportamentalista era força dominante na formação de professores nos Estados Unidos (Zeichner, 1981). Quando era estudante da [graduação] e professor do ensino fundamental em escolas públicas dos EUA, a ênfase recaía sobre a preparação de professores para se comportarem de certas maneiras (por exemplo, levantando certos tipos de pergunta em sala de aula), o que se acreditava ser mais eficiente para elevar o rendimento dos estudantes nas avaliações sistêmicas. Não havia ainda pesquisa ou discussão séria na formação de professores sobre os saberes docentes e que os ajudassem a compreender as racionalidades subjacentes ao uso de diferentes estratégias de ensino, ou que os auxiliassem a tomar decisões que vão ao encontro das necessidades dos estudantes que, por sua vez, estão em permanente transformação” (ZEICHNER, 2008, p. 536).

Antes mesmo de publicar o seu primeiro texto sobre o tema, a “reflexão” já fazia parte da sua prática como formador de professores. É o que ele revelou nesse mesmo artigo da Educação & Sociedade:

“O meu envolvimento com a tentativa de formar professores que fossem mais reflexivos sobre suas práticas iniciou em 1976, quando comecei a trabalhar na Universidade de Wisconsin e desenvolver pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes de licenciatura dos nossos programas de formação docente. Um dos resultados das nossas pesquisas foi que muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados em *passar o conteúdo* de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática” (idem, p. 537).

Zeichner enfatiza, nesse mesmo artigo, que a ideia da prática reflexiva é, na verdade, bastante antiga e remonta o início do Século XX. Ele destaca a importância da publicação do livro “*Como pensamos*”, de John Dewey, em 1933, para a difusão dessa ideia nos Estados Unidos. Cinquenta anos depois, a publicação de um outro livro “*O profissional reflexivo*”, de Donald Schön, em 1983, foi essencial para “a re-emergência da prática reflexiva como um tema importante da formação docente norte-americana” (idem, p. 538).

Zeichner lamenta profundamente que a formação de professores reflexivos tenha se tornado um *slogan* e que, em razão disso, tenha se esvaziado de sentido. Segundo ele:

“O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico” (idem, p. 538).

Todavia, Zeichner, ao buscar enfatizar o sentido político dessa expressão, aproveita-se dessa mesma publicação para explicitar a ligação entre a reflexão docente e as lutas por justiça social. Ele assume a seguinte posição política: “Na minha visão, a formação docente reflexiva [...] não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos” (idem, p. 545). E, então, ele conclui: “O propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa” (idem, p. 548).

As publicações de Zeichner sobre a formação de professores para a justiça social inauguram, a meu ver, uma nova fase da obra desse autor: ainda mais crítica e mais politizada.

**Tornando-se ainda mais crítico e mais politizado: a formação de professores para a justiça social**

Em 2009, o Professor Kenneth Zeichner publicou o livro “*Teacher education and the struggle for social justice*” [“Formação de professores e a luta por justiça social”] pela Editora Routledge, de Nova Iorque. A publicação desse livro, a meu ver, inaugura uma fase ainda mais crítica e mais politizada desse autor no campo da pesquisa sobre formação de professores.

Naquela entrevista que concedeu à UW-Seattle em 2009, Zeichner comenta sobre o lançamento desse seu livro e responde à questão elaborada pelo entrevistador sobre a importância do tema da formação de professores para a justiça social nos EUA:

[**Entrevistador**] “Seu livro mais recente é intitulado “*Teacher education and the struggle for social justice*” (Routledge, abril de 2009). Por que a questão da justiça social é tão importante para a formação de professores e a educação em geral?”

[**Ken** **Zeichner**] “Essa questão é realmente importante para o país em razão das enormes lacunas existentes na qualidade da educação disponível para alunos de diferentes perfis nos EUA. Em uma sociedade democrática, isso é injustificável! Essas lacunas estão, em parte, relacionadas à distribuição desigual de professores de alta qualidade nas escolas do país. E, como Jonathan Kozol escreveu, diferentes quantias de dinheiro são gastas na educação de estudantes em diferentes redes de ensino. De muitas maneiras, as escolas se tornaram mais segregadas hoje do que quando se iniciou o movimento pelos direitos civis nos EUA, nos anos 1960. É importante para a nossa nação que os professores estejam preparados para entrar nas escolas públicas e trabalhar um ensino de alta qualidade para todos os alunos, não importando a origem deles. Isso requer ação nas salas de aula e para além das salas de aula. Fatores como o acesso a cuidados de saúde, a alimentos nutritivos, a moradia, a empregos que pagam um salário digno, etc. afetam a qualidade da aprendizagem. Essas questões não podem ser completamente resolvidas na sala de aula, mas os professores têm uma importante contribuição para a luta mais ampla por uma sociedade mais justa e mais humana. Isto é importante para o futuro da democracia em nosso país! Nós realmente precisamos nos concentrar em melhorar a qualidade da educação para as crianças que não estão recebendo uma educação de alta qualidade atualmente. O meu livro inclui uma variedade de ensaios sobre diferentes aspectos dessa questão e diferentes discussões sobre como abordar o problema. Ele inclui uma análise mais ampla do panorama da educação pública nos EUA, bem como minhas opiniões sobre a direção que precisamos tomar para formar os professores para as nossas escolas públicas.”

Na minha humilde compreensão da obra de “Ken” Zeichner, a publicação desse livro em 2009, em que ele defende a relação entre os programas de formação docente e as lutas mais amplas por justiça social, na verdade, o faz retomar algumas ideias que ele já havia defendido nas décadas de 1980 e 1990. Por exemplo, no livro que escreveu com Dan Liston, em 1991, “*Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*” [“Formação de professores e as condições sociais da educação escolar”], Zeichner critica as “agendas” que ele chamou de “acadêmica”, “para a eficiência social” e “desenvolvimentista” para a formação de professores nos EUA e defende explicitamente uma agenda sócio-reconstrucionista para a preparação de novos professores nesse país.

O próprio Zeichner reconhece, no texto que escreveu para o livro publicado pela Editora Autêntica em 2008, que “a abordagem da formação docente que se tornou conhecida como formação de professores para a justiça social” (FPJS) não é nova e que “vários rótulos” tais como “**formação de professores sócio-reconstrucionista**, antirracista, crítica ou multicultural” podem ser associados a ela (ZEICHNER, 2008, p. 11; grifos meus). Porém, mais adiante no texto e por meio de uma nota de rodapé, ele esclarece que “Embora a FPJS faça uso de aspectos dessas tendências de formação de professores, ela é distinta delas em razão do seu foco ajudar a promover a mudança social em larga escala nas esfera social, econômica, política e educacional da sociedade” (idem, p. 30).

Zeichner, mais uma vez, lamenta que, assim como aconteceu com a ideia da prática reflexiva, a formação de professores para a justiça social (FPJS) também se tornou um mero *slogan* nos Estados Unidos.

“A FPJS, assim como ocorreu com a ‘reflexão’, nos anos 1980 e 1990, se tornou o novo *slogan* daqueles que se consideravam formadores de professores progressistas. Atualmente, isso chegou a um ponto tal que é muito difícil encontrar, em qualquer lugar, um programa de formação de professores que não reivindique ter uma orientação de justiça social e formar professores para trabalhar contra injustiças no ensino e na sociedade” (idem, p. 32).

Foi por meio da minha tese de doutorado que o Zeichner conheceu a experiência de formação de educadoras/es do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no Brasil. Ele ficou fascinado com aquela experiência e, em um dos nossos encontros de orientação, lamentou: “Infelizmente, eu não conheço nada similar a essa experiência nos Estados Unidos. Eu gostaria que nós tivéssemos algo parecido a essa experiência do MST aqui”.

No livro que publicou em 2009, Zeichner cita, além de um exemplo no Canadá, a experiência de formação de educadoras/es do MST no Brasil, a fim de ilustrar as ideias sobre formação de professores para a justiça social que ele defende. No texto que escreveu para o prefácio do meu livro (DINIZ-PEREIRA, 2013), ele destaca a enorme diferença entre os programas de formação de professores para a justiça social nos Estados Unidos em que, na maioria das vezes, apenas **discutem-se** temas relacionados à justiça social e a experiência do MST no Brasil, em que a lógica é outra: luta-se por justiça social e, por meio do envolvimento direto com essa luta, as educadoras/es formam-se no processo. É por esta razão que eu tenho defendido que a experiência do MST, no Brasil, nos obriga a usar a expressão “formação de educadoras/es **por meio** da justiça social” em vez de “formação de professores **para** a justiça social”, como tem sido a tradição nos EUA (ver DINIZ-PEREIRA e SOARES, 2019).

Por fim, nos últimos anos, Zeichner tem dispendido a maior parte do seu tempo a investigar as políticas públicas voltadas para a formação de professores nos Estados Unidos e um tema inédito no campo da pesquisa em docência: universidade, escola **e comunidade** na formação de professores.

**A pesquisa atual: universidade, escola e comunidade na formação de professores**

Na página eletrônica da UW-Seattle, o Professor Kenneth Zeichner explicita as linhas e as temáticas de suas pesquisas atuais.

“A minha pesquisa analisa diferentes aspectos da formação de professores nos Estados Unidos e no mundo. Por muitos anos, eu procurei compreender os diferentes modelos de formação de professores, as racionalidades subjacentes a esses modelos e aos elementos presentes nos programas de formação docente.

Recentemente, eu decidi focar meus estudos nas políticas voltadas para a formação de professores nos EUA e, mais especificamente, nas tentativas de privatização da formação docente nesse país [e o papel da “filantropia de risco” nesse fenômeno e os chamados programas independentes de formação de professores nos EUA]. Também tenho interesse em entender a dificuldade das pesquisas educacionais em orientar políticas e práticas de formação de professores e, consequentemente, o fato dos processos democráticos de deliberação e de tomadas de decisão sobre a preparação dos profissionais da educação serem enfraquecidos em razão disso.

Estou trabalhando atualmente com modos de se articularem mais fortemente os componentes teóricos e práticos da formação docente por meio da criação de diferentes modelos híbridos de formação de professores. A pesquisa financiada que eu concluí recentemente – uma pesquisa que é parte de um estudo internacional mais amplo – analisa a relação entre políticas e práticas docentes e os modos como o envolvimento direto de membros das comunidades locais, que participam como ‘mentores comunitários’ na preparação de novos professores, afetam a aprendizagem de licenciandos”.

Dessa maneira, como mencionado anteriormente, o Professor Kenneth Zeichner passou a se preocupar, mais recentemente, com o tema “universidade, escola **e comunidade** na formação de professores” nas pesquisas dele. Basicamente, ele defende a ideia de que os conhecimentos acadêmicos, escolares **e comunitários** devem ser utilizados de maneira menos acidental e menos hierárquica na formação de futuros professores da educação básica (GUILLEN e ZEICHNER, 2018). A meu ver, esta é uma ideia original no meio acadêmico em Educação porque, até então, discutia-se muito a relação entre escola e comunidade, de um lado, bem como a relação entre universidade e escola na formação de professores, de outro. Porém, não conheço ninguém, antes do Zeichner, que havia proposto unir essas duas “pontas”. Ele tem feito isso por meio do desenvolvimento dos conceitos de “terceiro espaço” e de “hibridismo” na formação de professores.

Além disso, indignado com as mudanças no cenário político dos Estados Unidos nos últimos anos, Zeichner elegeu a questão das políticas públicas voltadas para a formação de professores nesse país como temática a ser privilegiada. Ele tem se debruçado sobre essa questão e procurado dar alguma contribuição sobre esse tema, principalmente, por meio das duras críticas que faz às tentativas de privatizar e de retirar das universidades a formação docente nos EUA.

Algumas publicações sobre esses temas atuais na produção acadêmica do Professor Kenneth Zeichner já estão disponíveis no Brasil. Em 2013, o Professor “Ken” Zeichner publicou o seu primeiro livro autoral em nosso país que trata justamente do tema das políticas públicas de formação de professores nos Estados Unidos (ver ZEICHNER, 2013). De maneira similar ao que ocorreu com o *Reflective Teaching*, ele primeiro publicou uma versão em português desse livro no Brasil para depois publicar uma versão revisada e em inglês nos Estados Unidos, no ano passado (ZEICHNER, 2018). E, por fim, gostaria de aproveitar a oportunidade para anunciar que acabamos de publicar, Zeichner e eu, um livro que organizamos a partir de trabalhos que foram apresentados na Reunião Anual da AERA, em 2016, em Washington D.C., sobre tentativas de privatização dos programas de formação de professores no mundo (ver DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2019).

**Considerações finais**

Ao analisar brevemente e de maneira incompleta a obra do Professor Kenneth Zeichner neste capítulo, arrisco afirmar que a produção intelectual dele não sofreu grandes rupturas de paradigma, na concepção kuhniana do termo, ao longo do tempo. Porém, não podemos dizer tão pouco que a obra dele siga um *continuum*. Sem dúvida, existe um fio condutor coerente na produção acadêmica do Professor “Ken” Zeichner que está presente desde a defesa da agenda sócio-reconstrucionista, nos anos 1980, passando pela ideia da prática reflexiva, nos anos 1990, bem como pela formação de professores para a justiça social, na primeira década dos anos 2000, até chegar ao tema atual da relação universidade, escola e comunidade na formação docente. Talvez, o mais acurado seria imaginar a obra do Professor Zeichner como ciclos espiralados que crescem de baixo para cima em que a semente de seu pensamento talvez tenha se desenvolvido a partir das experiências que ele teve em escolas públicas em regiões pobres e segregadas da Filadélfia, quando precocemente percebeu a distribuição desigual de professores qualificados entre as diferentes redes de ensino nos EUA, e que esta, então, encontrou terrenos bastante férteis – a Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, e, mais recentemente, a Universidade do Estado de Washington, em Seattle – para germinar, crescer e dar bons frutos para o campo da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos e no mundo.

**Referências**

COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K (orgs.). **Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education**. New York: Routledge, 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **How the Dreamers are Born: Struggles for Social Justice and the Identity Construction of Activist Educators in Brazil**. New York: Peter Lang, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O programa de formação docente da Universidade de Wisconsin-Madison para a Educação Básica: Inovações e contradições. **Cadernos de Educação**, Pelotas, vol. 20, n. 1, p. 79-91, 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, L. J. G. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 35, p. 83-97, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (orgs.). **Formação de Professores S/A: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ZEICHNER, K. **The struggle for the soul of teacher education**. New York: Routledge, 2018.

ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, vol. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incertezas e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. **Justiça social: Desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 11-34.

GUILLEN, L.; ZEICHNER, K. A university-community partnership in teacher education from the perspectives of community-based teacher educators. **Journal of Teacher Education**, vol. 69, n. 2, p. 140-153, 2018.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA MUDANÇA EDUCATIVA: AS PROPOSIÇÕES DE CARLOS MARCELO GARCIA**

Joana Paulin Romanowski

Simone Regina Manosso Cartaxo

*PRÓLOGO*

*Carlos Marcelo Garcia*

No hay mayor satisfacción para un investigador que comprobar que sus trabajos tienen reconocimiento por parte de la comunidad profesional. Que uno de mis libros haya sido citado por 3413 investigadoras e investigadores brasileños como influyente para sus pensamientos y prácticas investigadoras es un honor y un privilegio. Estoy sumamente agradecido a compañeras y amigas como Joana Romanowski que han contribuido a difundir mis trabajos e ideas en ese gran país que es Brasil.

La formación, el aprendizaje, es la única respuesta que tiene el ser humano ante los cambios en el ecosistema que le rodea. Y si en todas las épocas el cambio ha sido una constante, en la que vivimos lo es mucho más. Por eso los investigadores que nos preocupamos por la formación estamos mucho más desafiados. Necesitamos comprender y dar respuesta a los cambios sociales, tecnológicos, epistemológicos, personales que se están produciendo en las últimas décadas. Pero también necesitamos anticiparnos a las consecuencias que estos cambios van a tener en el ser humano, en niños y niñas, en adultos, en hombres y mujeres. Por eso la formación debe ser pensada desde una perspectiva más amplia y expandida que lo que hasta ahora hemos mantenido. La formación no pertenece a las instituciones de formación. La formación está en cualquier lugar y momento. Está en las personas, en el ambiente personal de aprendizaje, en las relaciones y redes sociales. Y nos toca a nosotros plantearnos preguntas e investigar para conocer y comprender estas nuevas complejidades.

**INTRODUÇÃO**

No atual contexto há um consenso de que a formação de professores é fundamental para a promoção de melhorias na educação. Artigos, livros, programas governamentais, relatos de pesquisas, palestras tem enfatizado que o professor é um profissional do conhecimento que pode realizar reflexões críticas sobre o ensino a fim de compreender suas características e promover mudanças na escola, nos alunos e na sociedade. Esta leitura está para além dos sistemas educativos e das instituições, não são poucos os filmes, os blogs[[5]](#footnote-5), as reportagens que expressam essa imagem do professor como promotor de transformações educacionais. Entre os pesquisadores do campo da formação e desenvolvimento profissional de professores muitas indagações são feitas em torno do professor da prática docente e sobre a formação deste profissional. Entre as inúmeras questões situam-se: em que consiste a formação de professores? Como se efetiva a formação e a aprendizagem da profissão? Quais elementos constituem o processo de formativo? Que modelos e concepções têm predominado na composição dos processos de formação docente? Que teorias orientam estes processos formativos? Quais são as finalidades da formação docente? Que conhecimentos são imprescindíveis aos professores?

Este capítulo se propõe a examinar as proposições sobre formação de professores e desenvolvimento profissional propostas por Carlos Marcelo Garcia em seus livros, artigos, conferências e pesquisas. Destacamos que as publicações de Marcelo, estão entre textos lidos e que circulam entre estudantes, professores e pesquisadores, considerando o expressivo número de artigos e livros referenciados em pesquisas e artigos, como reconhece Cunha (2013).

Para compor o capítulo estamos propondo os seguintes tópicos: uma apresentação do autor destacando sua formação, suas pesquisas e publicações bem como as contribuições que realiza em nosso meio. Em seguida com base em seus escritos trazemos os principais conceitos elaborados pelo e que subsidiam e são referência para nossos estudos no Brasil. Para a organização do capítulo definimos como linha condutora a consulta e leitura de textos publicados pelo autor, as anotações realizadas em palestras assistidas, procurando sintetizar as proposições e apreensão dos conceitos e princípios defendidos.

Entre os temas em discussão elegemos: as finalidades, conceitos e campo da formação de professores; a inserção profissional e os professores iniciantes; a formação e as novas tecnologias; o desenvolvimento profissional docente.

**O autor Carlos Marcelo Garcia**[[6]](#footnote-6)

Como base em texto do autor publicado no *orcid, em* sua página institucional,no currículo lattes, destacamos dados sobre a formação, atuação profissional e publicações, para situar suas contribuições no campo da formação de professores.

*Carlos Marcelo Garcia* é Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, realizou seu Doutorado em Ciência da Educação, nesta mesma instituição, com a defesa da tese “Planificación y toma de decisiones en el curriculum y la instrucción”, ano de obtenção: 1986, sob a orientação de Miguel Villar Ângulo[[7]](#footnote-7). É  Catedrático da Faculdade de Educação da Universidad de Sevilla, onde é Coordenador do Programa de Doctorado em Educação. Foi membro do Comitê de Especialistas sobre Formação Docente (2008) e responsável pelo Ensino Universitário da Andalucía para a Avaliação da Qualidade e Acreditação Universitária (2009). Faz parte da Comissão de Evaluacion de proyectos de investigación del Ministerio de Educación de España.

Fez seu pós-doutoramento no Instituto de Pesquisa sobre Ensino da Universidade de Michigan, onde investigou professores da relevância de Christopher Clark, Penelope[[8]](#footnote-8) Peterson, Fredrick Erickson ou Jere Brophy. Marcelo destaca que este trabalho possibilitou compreender “uma parte da minha carreira de investigação porque naqueles anos uma mudança de paradigma estava se formando na pesquisa educacional na abordagem qualitativa focalizando a formação do pensamento do professor”. Continua o autor ressaltando que, em torno deste assunto, dedicou mais de quinze anos da sua carreira de investigação, tendo publicado livro e artigos sobre o estudo do pensamento do professor. Conclui que o estudo do pensamento do professor dá lugar à necessidade de investigar a formação de professores.

É neste assunto em que o autor tem a maior produtividade, com livros com impacto como, Formação de Professores para uma mudança educativa (1999), - no original Formación del Professorado para el Cambio Educativo, traduzido para o português e publicado pela editora Porto. De acordo com o índice de citações do Google Academic, este livro foi citado em 1888 artigos, teses e dissertação e livros. A versão espanhola deste livro traz o desenvolvimento de um estudo sobre a formação de professores iniciantes, que segundo o autor teve uma influência considerável sobre o assunto que na Espanha não havia sido investigado. Assim, a partir de uma pesquisa aprovado pela CIDE (Centro de Investigación, Documentación e Evaluación) do Ministerio da Educação e Ciência em 1991, o autor indica que foi iniciada uma linha de pesquisa sobre professores iniciantes que levou a publicações, livros e teses de doutorado.

Além disso, salienta que a pesquisa foi promovida com a organização de um congresso a cada dois anos, em torno dos professores principiantes. Esses congressos ocorreram em Sevilha, Buenos Aires, Santiago, Curitiba e Boca Chica, na República Dominicana. Ainda, destaca Marcelo que a formação de professores, ligada a sua carreira de pesquisador, assumiu outro tópico relacionado à pesquisa sobre inovação nas escolas. Continua citando uma pesquisa aprovada pelo CIDE, que desenvolveu estudos relacionados aos processos de mudança nas escolas. O resultado desta pesquisa foi incluído no Estudo de capítulo de livro sobre inovação educativa na Espanha, publicado pelo Ministério da Educação em 2011. Por fim, o autor aponta que a “linha de investigação mais recente iniciada no final dos anos 90 está relacionada com a incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação nos processos de formação, devido a sua percepção de que a importância que as tecnologias estavam tendo e teriam no campo da formação”. A linha de pesquisa nesta direção desenvolvida pelo autor envolve processos de aprendizagem mediados por tecnologias, o chamado "e-learning". Destas pesquisas, vários livros e artigos foram publicados. Consta no Google Acadêmico que o autor tem um índice de 12.843, Índice h - 47, Índice i 10 – 121.

### Como testemunho das pesquisa de Marcelo sobre professores iniciantes Correa (2013) em sua dissertação de mestrado diz “a criação da ‘Red sobre Iniciación a la Docencia: Professorado Principiante e Inserción Profesional’ - uma rede virtual de colaboradores, sobretudo, pesquisadores como Carlos Marcelo e Cristina Mayor Ruiz (Universidade de Sevilla, Espanha) e Antonio Bolivar (Universidade de Granada, Espanha)” expressa a importância desse assunto.

### Finalizando, podemos indicar que Marcelo participou de reuniões nacionais da Anped (2001, 2012), Educere (2013), o [**IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante**](http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/deped/nuens/congressos/2022-iv-congresso-internacional-sobre-professorado-principiante-e-insercao-profissional-a-docencia)(2014), entre outras.

### **Formação de professores: conceitos, princípios e finalidades**

As inúmeras discussões sobre a formação de professores realizadas por pesquisadores expressam preocupação com a definição do conceito de formação e delimitação de seu campo de estudos[[9]](#footnote-9). A formação de professores como campo disciplinar e de pesquisa, indicada em Marcelo (1999), na perspectiva de existência de objeto próprio e metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação e integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa, e um reconhecimento social e político da formação de professores como elemento fundamental para a melhoria da ação educativa. O objeto de formação considera os processos formativos, desde a preparação, a profissionalização e a socialização dos professores. São conhecimentos, modos, modelos e proposições singulares e dos quais se ocupam os profissionais e pesquisadores que atuam e pesquisam estes procedimentos. Esses modos e modelos, ressalta o autor, são consolidados; se assemelham aos modos de investigação da didática, mas são distintos. Além disso, há uma comunidade de pesquisadores que se dedica a compreender os processos de formação, confirmado por André (2010) ao assinalar a expansão de estudos e publicações realizadas no Brasil. Resulta em linguagem, códigos de comunicação, estruturas conceituais e metodológicas permitindo o intercambio e a colaboração entre pares.

Desse modo o campo de formação de professores é composto de estudos relativos à formação inicial, formação continuada, identidade docente e profissionalização docente, desenvolvimento e profissionalização docente, políticas educacionais de formação de professores, história da formação de professores, os saberes e aprendizagem profissional, como expressam os estados arte realizados por André e Romanowski (1999), André (2002), Brzezinski (2006, 2014). Cada uma dessas dimensões comporta investigaçõs específicas e articuladas, que são tranversalizadas pelo campo da política educacional, da didática, do currículo, da psicologia, da sociologia, e outros campos das ciências humanas e sociais. Marcelo (1999) está distinguido como a abrangência dos níveis e etapas da formação o (i) pré-treino, a fase que antecede a formação propriamente dita caracterizada como as experiências vivenciadas como estudante; (ii) a formação inicial que se contituiu “a preparação formal” realizadas em instituições credenciadas para tal; (iii) a inserção profissional que acontece no ingresso da profissão nos primeiros anos em que se intensifica o exercício da prática de ser professor; (iv) a formação permanente, distinguida como formação continuada no Brasil, em que o aperfeiçoamento e a profissionalização se consolidam, quer pela prática profissional quer por participação em programas, cursos, projetos. Em tempos posteriores, Marcelo (2009, p. 9) distingue como desenvolvimento profissional, por ser “melhor adequada à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. Considera que o conceito “desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade e supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.” Com efeito, “o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p. 11). A identidade se agrega a compreensão do desenvolvimento profissional, pois por meio dela “nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente”, como continua o autor. (MARCELO, 2009, p. 11).

Da perspectiva da natureza do campo da formação de professores Roldão 2007a; 2007,b) ao examinar o compósito desse campo dispõe como processual, epistêmica e praxiológica. Epistémica porque se tratar de construção de um determinado tipo de conhecimento com caraterísticas próprias; praxiológica devido a um conhecimento se desenvolve sobre, na, e pela reflexão de práticas sujeitas a constante análise produzindo novas questões e novos conhecimentos, mobilizados entre conhecimentos formais, experienciais e processuais de natureza científica. O campo resulta da composição desses conhecimentos entendidos como conhecimentos estruturantes e adjacentes, em que as referências à de profissionalidade e a campos de estudos conexos se interpenetram e interagem.

Em Marcelo (1998) o campo da formação se estabelece pode ser ser compreendido pelos estudos sobre o processamento de informação cujo foco de atenção são os processos mentais que os professores levam a cabo quando identificam problemas em sua prática. Um segundo foco centra-se no estudo sobre o conhecimento prático dos professores, o desenvolvimento do conhecimento durante os estágios de ensino, em que os estudantes estagiários possuem um conhecimento inicial acerca do ensino, na medida em que tenham tido experiências com crianças em classe. Esse conhecimento pode não ser o mais adequado, estudantes estagiários podem possuir concepções errôneas e baseadas em modelos de ensino transmissivos. Essas concepções podem impedir a permeabilidade de análise críticas prevalecendo associações às situações da prática, em que as relações entre pensamento e prática se expressem pouco claras e conhecidas. Reforça Marcelo (1998, p. 52) “que pode ocorrer contradição entre as teorias expostas e as teorias implícitas e que a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente a mudanças em sua prática”. O professor aprende na interação de suas próprias crenças, experiências e modos de realizar suas reflexões, decorre uma permeabilidade compondo um tecido em que as tramas se reagrupam de modo permanente.

De outra perspectiva, a formação é reconhecida e valorada socialmente ocupando espaço nas políticas governamentais, em programas e instituições que se ocupam do processo de formação de docentes para os sistemas de ensino. Desse modo, nos contornos do campo da formação o trabalho docente e as condições em que se realiza e a própria organização dos profissionais da educação se constituem dimensões que testemunham os limites de possibilidades de sua configuração. Marcelo (2011) em suas investigações e estudos engloba a condição dos professores a partir de dados internacionais. No sentido de reconhecimento da organização da categoria destacamos a  Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, entidade representativa de mais de 4,5 milhões de trabalhadores das escolas públicas brasileiras de nível básico, o **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)** com quase 70 mil sindicalizados de instituições de ensino superior e institutos de educação básica, técnica e tecnológica, entre outras que atestam a dimensão social da categoria de profissionais professores que atuam na educação.

Ainda, que não tenhamos examinado as discussões sobre o campo da formação e desenvolvimento profissional em sua extensão, passamos especificar considerações sobre o conceito de formação.

**Conceito de formação**

Dada polissemia da formação constituída em diferentes contextos e possibilidades e considerando as funções dos conceitos: comunicar, organizar, generalizar, comparar, problematizar e aprofundar (Barros, 2016) é fundamental apresentar as proposições do autor em torno do conceito. Sater (2011, p. 49) alerta da impossibilidade de pensar a formação “sem considerar um amplo e desafiador espectro temático, que perpassa todos os campos da ação humana, da auto compreensão de si mesmo ao conhecimento da natureza, bem como dos profundos efeitos produzidos pelo processo de secularização”. Em seu artigo o autor dispõe sobre a vertente da formação como preparação para o exercício profissional se associa a instrução, ‘instrução’ *(Ausbildung*) e vertente de formação como preocupação desenvolvimento da pessoa em direção à conquista de sua autonomia identificação de qualidades individuais (*Bildung*) podem ser compreendidas como adversas entre si e como complementares. Tomando por referência Honoré (1980), Menze (1980), Berbaum (1982), o autor, em diferentes textos (Marcelo 1997, 1999, 2012, 2015) produz um intenso questionamento a esse respeito. A formação, como dito acima tomada em sentido amplo, incorpora a autoformação, a heteroformação e a interformação. Apesar de suas distinções por efeitos didáticos a formação tomada como processo compreende esses espectros. Marcelo (1999, p. 20) considerando as ponderações de Gadamer em que se entende *Bildung* não como resultado de formação técnica, não como meta. Trata de ser para além de cultivo de talentos, isto é, transforma em aprendizagens e saberes significativos acontecimentos experimentados em projeto pessoal e coletivo. "A Bildung é apreendida como o 'princípio pedagógico', por excelência, da formação de si pelo cultivo de 'bens seculares' (liberdade, autonomia, responsabilidade) ". (FREITAS, 2005, p. 123)

Na perspectiva das origens da língua portuguesa como língua latina, formar, formare*,* significa dar ao ser a forma, um processo externo ao sujeito. No entanto, ao dar forma o sujeito se forma, toma forma, o que implica em transformação do ser, sua reconfiguração, uma re-forma, uma nova forma. Tal transformação agrava profundamente e globalmente o ser, do não saber ao saber, do não ser ao ser, do não sentir ao sentir, logo a formação abarca um dimensão ontológica, o próprio ser por estar em causa a sua formação, em que sujeito e mundo interagem, ou seja, é um processo cultural, socialmente e historicamente situado.

 Formação pode ser entendida como possibilidade de tornar-se, um processo permanente de vir a ser. Formação vista como função social de fazer algo para o desenvolvimento do outro, como desenvolvimento de si mesmo, promoção da maturidade interna e de possibilidade de aprendizagem. (MARCELO, 1999, p. 19)

A formação envolve a dimensão do sujeito, do grupo com o qual se relaciona e com o contexto sócio histórico, como propõe Vaillant e Marcelo ( 2015, p. 19) com base em Pineau (1985), *auto, hetero e eco* formação, em que a auto formação se refere ao processo de apreensão do conteúdo de formação que o indivíduo realiza, hetero a formação recebida de outros, e eco consiste na ação sobre as coisas e sobre o ambiente.

Destacam os autores que o conceito de formação não se identifica, nem se dilui no interior de outros conceitos tais como: educação, ensino, treinamento. O conceito incorpora uma dimensão pessoal, de desenvolvimento global, para além de outras concepções estritamente técnicas; o conceito se vincula com a capacidade e a vontade do sujeito, ou seja a pessoa, o sujeito é responsável pela atividade e desenvolvimento dos processos formativos, isso não torna a formação totalmente autônoma; é por meio da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (VAILLANT e MARCELO, 2015, p. 18- 19).

A auto formação indica que as pessoas, individualmente ou em grupo, assumem seu próprio desenvolvimento, criam seus próprios mecanismos e procedimentos de aprendizagem, que é principalmente experiencial no entender de Vaillant e Marcelo (2012, p. 33) como base em Galvani (1995). Argumentam que a auto formação é informal sem programa fechado, em que experiência e reflexão se articulam.

Essas dimensões atinentes ao conceito de formação implicam na compreensão deste processo em que o sujeito é transformado, se transforma e transforma, a si mesmo aos outros com os quais se relaciona, com o contexto em atua, família, escola, sociedade, em que o processo de interação é concomitante ao processo de transformação. Com efeito, sujeito, o grupo, as coisas e o ambiente, mudam, se aperfeiçoam, não de modo linear e progressivo, mas passível de conflitos, retrocessos, contradições, possibilitando recomeços que superem o existente anteriormente. A relação entre essas dimensões requerem mudança de uma visão positivista-evolucionista por uma visão crítica. Isso porque tais dimensões se intercalam e são simultâneas na prática docente como apontam Soczeck e Romanowski (2014). Portanto, neste processo se inserem rupturas entre a situação anterior e a nova. A formação incorpora angústia pela catarse provocada, há envolvimento, compromisso e esforço do sujeito, do grupo, da instituição, da sociedade o que gera uma expectativa de reconhecimento e valorização.

Ressaltamos a formação docente ao assumir por princípio a criticidade favorece a prática da autonomia, a responsabilidade e busca da capacitação permanente, características tradicionalmente associadas a valores profissionais do professor (CONTRERAS, 2002), que se expressam em diferentes níveis. Com efeito, a postura crítica requer e incentiva inserção, investigação, análise, compreensão, para tomada de decisões balizadas. O processo de reinvenção de si mesmo e de intervenção no mundo, é um processo de problematização e subjetivação da realidade. (ARAUJO, ARAUJO e DIAS, 2015).

Da perspectiva da formação de professores se constituir uma disciplina, o autor define formação como uma área de conhecimento e investigação. É uma área constituída como um processo sistemático e organizado, que envolve a formação inicial e continuada de professores, de modo individual e em grupo, realizada em cursos presenciais e a distância, em outras formas destinadas a promover o desenvolvimento profissional. O desenvolvimento pode ser introdutório, de aperfeiçoamento, de enriquecimento e aprofundamento das competências profissionais. (MARCELO, 1999, p. 26 e 27). Portanto, “O processo de formação docente acontece em diferentes lugares, meios e formas e se trata de um processo de socialização que, para tanto, necessita o outro como elemento construtivo”. (MARCELO,C; PRYJMA, M. 2013, p. 39)

As ações de formação se “desenvolvem em um contexto específico, com uma organização material determinada e com regras de funcionamento estabelecidas” (VAILLANT e MARCELO (2012, p. 28), ao se tratar de processos formais e institucionalizados. São estruturados com papeis definidos entre formador e formando, realizado de modo planejado, com conteúdos, métodos e avaliação estabelecidos institucionalmente na busca de resultados, como afirmam os autores. A definição destes elementos pode conter a decisão de formador e formando de modo integral, parcial, e é definida por determinações institucionais e legais. Mesmo que esses sujeitos não participem, estão envolvidos, pois se trata de “uma inter-experiência do ambiente humano que constitui o solo, o centro de gravidade da formação, qualquer que seja a sua forma”. (HONORÉ, 1980, in VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 29).

 Desse modo, o conceito de formação se interpõe o campo de conhecimento como polissêmico, em discussão por sua definição envolver elementos articulados entre sujeito em formação e sujeito formador, o processo de formação é um compósito de finalidade, conteúdo, forma, resultado, transformação e resistência. De outra ordem, a formação está permanentemente diante de novas exigências, novos desafios, que requer do sujeito, dos profissionais, das instituições, um estado de vigilância, de exame, de análise, de avaliação de modo a compor o processo de decisões e transformações para que promovam o *vir a ser* da docência para uma educação democrática em uma sociedade mais justa.

**Princípios do processo de formação de professores**

Os princípios do(s) processo(s) de formação de professores estão estritamente relacionados ao conceito e para Marcelo (1999, p. 27 a 30) perpassam todas as formas de formação de professores. São eles: formação de professores é processo contínuo; a formação está integrada ao contexto social; a formação se articula com a organização do sistema educacional e institucional; a composição da formação vincula conhecimentos pedagógicos e específicos, teóricos e práticos; a formação busca o isomorfismo e a individualização.

A *formação como processo contínuo,* ou seja, é contínua por se iniciar ainda na escolarização básica e se estender ao longo da vida profissional docente, embora esteja distinguida por fases distintas entre si. Esse princípio tem sido destacado por pesquisadores brasileiros como Candau (2003), Mizukami (2002), Veiga (2010) entre outros. Marcelo (1999) destaca as afirmações de Fullan (1987, p, 2015) “ o desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo no interior da própria carreira”. Os professores aprendem sua profissão desde a ação de seus professores, com sua própria prática profissional integrando conhecimentos, saberes e experiências que se somam acumulativamente. Portanto, há uma forte relação entre a formação inicial e continuada, tornando-se um processo permanente de aprendizagens. Soczec e Romanowski (2014) chamam atenção de que este contínuo não se refere a um processo linear, mas como interpostos por dúvidas, conflitos, rupturas, em que avanço e retrocessos são presentes pela inquietude, pelo constrangimento frente a realidades que exigem posicionamentos gerando novas respostas aos desafios que se apresentam e que transformam o próprio professor.

A *formação integrada ao contexto social* em que as mudanças, inovações e transformações impactam no processo de formação docente e por conseguinte há exigências a serem revistas nesse processo. Para promover uma formação de impacto nas salas de aula é preciso assegurar um adequado respaldo às transformações, pois os sistemas educativos ao se transformarem com o mesmo ritmo das mudanças nos sistemas sociais e econômicos, se articulam ano contexto social. Isso exige estratégias sistêmicas e não políticas parciais conforme afirmam Vaillant e Marcelo (2012, p. 220), quer dizer a formação é um processo subjetivo e objetivo, mas inserido no bojo do contexto social e histórico.

Em artigo abordando a profissão docente em momentos de mudanças Marcelo (2011, p.50) ressalta que “as mudanças sociais que estamos vivendo neste novo século tem transformado profundamente o trabalho dos professores, sua imagem, e também a valorização que a sociedade atribui a sua tarefa”. Entre essas transformações do trabalho se encontra o valor do direito de aprender, se constituindo um novo princípio para a formação docente, uma formação dirigida a assegurar uma aprendizagem de qualidade aos estudantes comprometida com a inovação e a atualização (MARCELO, 2011, p. 50).

A *formação articulada com a organização do sistema educacional e institucional* na perspectiva de que há exigência da existência de centros para realizar a formação dos professores. O autor entende a necessidade de adotar uma composição organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos professores (MARCELO, 1999, p. 28) Nos centros se viabiliza a realização de atividades de aperfeiçoamento sobre temas específicos da formação de professores: planos curriculares, investigação didática, e avaliação e outros. De outro modo, as universidades e centros de formação carecem desenvolver atividades centradas na escola, em colaboração, por meio de programas e investigações. Com efeito, “avaliar o impacto das atividades de formação é uma necessidade imperiosa”, afirma Marcelo (1997, p. 74).

*A composição da formação vincula conhecimentos pedagógicos e específicos, teóricos e práticos* este princípio é um dos princípios de maior acolhimento entre os pesquisadores e professores que atuam neste campo. O conhecimento didático do conteúdo defende Marcelo (1999) corroborando o proposto por Shulman (1986) é basilar para os professores em formação. O exame sobre conhecimentos da docência apresentado por Schulman (1986) foi denominado como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo *(“*[*Pedagogical Content Knowledge*](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Pedagogical_Content_Knowledge&action=edit&redlink=1)*” – PCK*), e expressa em uma categorização de conhecimentos que provoca inúmeros debates e discussões na área. Essa categorização é descrita como: (i) conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias de organização e gestão de sala de aula; (i) conhecimento dos alunos e suas características; (ii) conhecimento dos contextos educacionais, que vão desde a relação entre grupos e em sala de aula, a gestão e financiamento dos sistemas e instituições escolares, conhecimento dos fins educativos, efeitos e valores na perspectiva histórica e filosófica; (iii) conhecimento do conteúdo das disciplinas e atividades escolares; (iv) conhecimento do currículo, envolvendo compreensão dos materiais e programas que servem como “ferramentas de mediação”, para professores; (v) conhecimento do conteúdo pedagógico, que relaciona conteúdo e didática, “o que” e como “ensinar”, como conhecimento específico de professores. Esses conhecimentos, segundo Shulman (1986) marcam a identidade docente quanto aos conhecimentos profissionais, são originados e se articulam com a prática dos professores. (ROMANOWSKI, 2016, p. 52).

Sublinha Marcelo (1999, p. 29) que inúmeros estudiosos tem salientado que os professores desenvolvem um conhecimento próprio, produto de suas experiências e vivências pessoais que são sistematizados e incorporados ao trabalho docente. Assim, a formação de professores ao incluir a epistemologia da prática em que se articulam os conhecimentos teóricos e práticos, ainda que guardem sua especificidade, em currículos integrados para o fazer docente. A prática de ensino, no entender do autor, “não deverá ser considerada **mais uma disciplina** ou apêndice do currículo de formação do professor. Ao ser o núcleo estrutural do currículo, portanto como fonte de conhecimento, supera a si mesma para se constituir conhecimento, teoria, porque compreendida. Ao entender a teoria na perspectiva epistemológica há a exigência de análise e reflexão na, sobre e após a ação indica o autor, referenciando Peres Gomes, Zabalza, Zeichner, entre outros[[10]](#footnote-10). A epistemologia da prática entendida como teoria torna-se expressão dessa prática como propõe Martins ( ).

A *formação busca o isomorfismo* entendida por Marcelo (1999) como a busca de similitude entre a formação recebida pelos professores e sua prática profissional posterior. O aprendido é o praticado, há congruência entre as experiências vivenciadas nos cursos e a atuação profissional, o modo como aprendemos os conhecimentos tem semelhança com o modo como ensinamos. Não se trata de um processo de homogenização e sim a consciência de que essa relação é presente, em que as particularidades dos formadores podem ser incorporadas pelos futuros professores durante a sua formação, são marcas que podem ser assimiladas e rejeitadas de acordo com o juízo feito pelo formado.

A *formação e a individualização* em que cada professor em seu processo de formação irá desenvolver suas capacidades, potencialidades e sua identidade profissional. O professor é um sujeito, uma pessoa acentua Marcelo (1999), portanto com história e características próprias. No processo de formação implica considerar essa diversidade e diferenciação, ainda que se busque a profissionalização considerando a identidade social da categoria e da docência. Diz o autor “o ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Isso implica que aprender a ensinar não é um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas adequado as características pessoais, cognitivas, relacionias...” (MARCELO, 1999, p. 29)

Destarte, a formação está articulada a vontade do sujeito, em que a autoformação é chave, os sujeitos assumem seu próprio desenvolvimento acentuando a individualização do processo. O sujeito aprende não de forma isolada, por conta própria, mas coletivamente, em que cada um efetiva a sua aprendizagem de acordo com seus compromissos e motivação acima do controle do formador. (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.35).

A estes princípios está agregado o princípio de que a formação é questionamento, reflexão. Perguntar é preciso, duvidar é pensar, questionar é rever crenças. “ A formação de professores deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais, a formação deve promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores”, como especifica Marcelo (1999, p. 30). No processo de reflexão é latente a análise das ações explícitas (o que pode ser observado, registrado); o almejado o que foi planejado e que pode ser examinado depois de realizado; a ética na perspectiva dos efeitos dos resultados e a política pelas repercussões e associações em termos de concepções e ideologias, nas explicações do autor (MARCELO, 1997, p. 63).

**Finalidades da formação de professores**

Na leitura de publicações do autor cada um dos textos assume um direcionamento proporcionado compreender as finalidades e intencionalidades implícitas para a promoção do processo de formação dos professores. De modo conciso, examinado as publicações de Marcelo é possível indicar, ainda que no limite das possibilidades desse capítulo, as focalizações dos textos. Desde os primeiros escritos estão presentes a preocupação da formação como apoio aos professores iniciantes; a compreensão do pensamento do professor e suas crenças como foco a ser destacado no desenvolvimento de práticas formativas; a formação para a mudança educativa; as mudanças do contexto sócio econômico e as implicações para a formação dos professores; as tecnologias e processos formativos; a aprendizagem dos professores; formação e inovação; a formação dos formadores. No universo de seus escritos é transversa a promoção da formação para a melhoria do ensino e da profissionalização do professor que incorpora as demandas do contexto em que atuam os professores. O entendimento do *continuum* da formação origina conceber a formação associada ao desenvolvimento profissional.

Afirma Marcelo (2009, p. 65) “ a qualidade do desenvolvimento, por suas consequências e repercussões” está para a melhoria da aprendizagem dos próprios professores, dos alunos e das escolas. Para isso tem compromisso com a mudança e a inovação que leva a profissionalização”. E mais: “docentes con capacidad de autoformación y con el convencimiento docentes con capacidad de autoformación y con el convencimiento de que la docencia es una profesión en la que hay que estar continuamente aprendiendo, continuamente intercambiando ideas y proyectos con otros docentes, investigando y difundiendo su conocimiento y experiencias prácticas, innovando para hacer de la escuela un lugar de aprendizaje y formación para todos” (MARCELO, 2011, p.66)

**Professor iniciante e inserção profissional**

As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil têm aumentado quantitativamente. Em levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES verificou-se a existência de um total de 147 trabalhos referentes à palavra-chave “professor iniciante” sendo que 61 trabalhos foram publicados no período entre 2016 e 2017. Sobre inserção profissional foram publicados 430 trabalhos no período entre 1996 e 2018 sendo 100 trabalhos publicados no período entre os anos de 2016 e 2017.

Mariano (2006), Papi (2011) e Correa e Portella (2012) realizaram mapeamentos que constatam insuficiências nas pesquisas sobre essa etapa do desenvolvimento profissional. Gonçalves (2016 ) constatou que os resultados são recorrentes, ou seja, voltam-se ao choque de realidade no início da docência, aos processos de socialização, tensões e dilemas vividos ao iniciar a carreira. Reforçamos que os autores afirmam a falta de políticas e programas que auxiliem o professor iniciante.

Mira e Aksenen (2016) fizeram uma análise de como são abordados os planos de carreira nos planos municipais de educação nas capitais brasileiras considerando a meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024. As autoras identificam falta de preocupação na maior parte das capitais quando se refere ao professor iniciante, pois a maioria das capitais, incluindo o Distrito Federal, capitais não mencionam em seus planos as estratégias para os professores iniciantes.

A discussão sobre professores iniciantes e sua inserção profissional é tratada por Marcelo (2010; 2012) como uma das etapas do processo de aprender a ensinar. Ele situa o debate na docência como profissão e na forma como a própria profissão preocupa-se ou não com a inserção de professores iniciantes. Ele define que o período de iniciação profissional do professor principiante é uma parte do processo de desenvolvimento do professor que possui características próprias. A aprendizagem do professor iniciante é marcada pela sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição ao realizar suas tarefas na escola. Fundamentado em Simon Veenman (1984), autor do conceito popularizado de “choque com a realidade” referindo-se à situação que professores percorrem no seu primeiro ano de docência caracterizado por ser, em geral, um processo de intensa aprendizagem em contextos geralmente desconhecidos. Entre as problemáticas situa-se um predomínio do valor do prático da docência abarcando como gerenciar a aula, como motivar os alunos, como se relacionar com os pais e os companheiros. Além disso, o processo está atrelado ao princípio de sobrevivência pessoal e profissional e se constitui momento de socialização profissional em que os novatos aprendem e interiorizam normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar na qual se integram.

Marcelo entende que a etapa da inserção profissional é o período de transição entre a formação inicial e a incorporação no mundo do trabalho com plena qualificação (MARCELO; VAILLANT, 2012). Evidencia que se tem considerado o período de inserção profissional na docência segundo um modelo “nade ou afunde”, ou como “aterrize como puder” (MARCELO, 1999a), ou seja, um período difícil para o professor iniciante e sem o envolvimento e suporte necessário dos órgãos responsáveis.

O período de inserção docente pode ser marcado pelo abandono da profissão decorrente de insatisfação com as condições de trabalho, baixos salários, problemas de disciplina com os alunos, falta de apoio da administração escolar, pelo isolamento e poucas oportunidades para participar na tomada de decisões.

 A consequência da falta de atenção aos problemas específicos enfrentados pelos professores iniciantes impacta no abandono da docência. Este é um quadro que Marcelo evidencia ao tomar como base o relatório da OCDE (Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers, 2005a) que aponta o abandono da docência em diferentes países. revelando dois problemas: como conseguir que a docência seja uma profissão atraente e como conseguir manter na docência o maior número possível de bons professores.

A qualidade da experiência profissional nos primeiros anos de docência é determinante para a permanência ou abandono da profissão docente e isso pode ser acompanhado por programas de inserção e apoio aos professores iniciantes e que servem de alternativa ao “aterrize como puder”. Apostando na importância e necessidade de programas de inserção profissional Marcelo dedica-se a analisar programas de inserção profissional com objetivos variados em diferentes países.

Apoiado em. Zeichner (1979) Marcelo conceitua a inserção como “um programa planejado que pretende proporcionar algum tipo de apoio sistemático e sustentado especificamente para os professores iniciantes durante pelo menos um ano escolar” ( ZEICHNER, 1979, p. 6 apud MARCELO, 2010)

As discussões e argumentações são apoiadas em pesquisas que que reforçam a hipótese de que os programas de inserção profissional bem concebidos e implementados impactam positivamente na permanência do professor na docência. Assim, salienta componentes dos programas de inserção profissional que podem variar em relação à duração e conteúdo e possibilitar experiências formativas. Dentre as atividades que configuram esses programas (MARCELO, 1999, p. 123) destaca: proporcionar informações acerca de disposições legais e aspectos administrativos; visita prévia à escola para familiarização com o ambiente; redução da carga docente para participar de tarefas formativas; seminários de discussão para análise de problemas concretos; conectar-se eletronicamente aos professores; estudos de caso como possibilidade de reflexão sobre a prática de ensino; assessoria de mentores.

Um dos aspectos salientados por Marcelo a respeito dos programas de inserção refere-se à importância do trabalho colaborativo e coletivo. Sustentado em pesquisas de Hargreaves (2003), Little (2002), Ingvarson, Neier e Beavis (2005), elege as práticas compartilhadas de aprendizagem como fundamental para o processo formativo do professor iniciante. Além disso, o papel de um mentor/conselheiro também se destaca no processo de acompanhamento do professor iniciante.

Marcelo denomina os mentores/conselheiros como professores experientes responsáveis por auxiliar os professores iniciantes direta e indiretamente provendo informação, orientação, observação das classes com feedback, mediadores de relações com outros professores e instituições de formação e com a Universidade. Em algumas ocasiões, esses mentores realizam a avaliação de professores iniciantes. A figura do metor/conselheiro atende às necessidades emocionais, sociais e intelectuais. Neste sentido, para os mentores as características pessoais como empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada em suas classes, habilidade na gestão da classe, disciplina e comunicação com os companheiros, certa iniciativa para planejar e organizar) são fundamentais (MARCELO, 2010).

A relevância do papel do mentor/conselheiro ocupou espaço na publicação da Associação para a Formação de Professores (Association for Teacher Education) (ODELL, 2006, apud MARCELLO, 2010). Foram apresentadas seis dimensões em relação à qualidade dos programas de aconselhamento: Propósito e justificação do programa; Seleção de conselheiros e união com os iniciantes; Formação de conselheiros; Papéis e práticas dos conselheiros que s percebam a si mesmos como formadores de professores, como modelos para os iniciantes; Administração, desenvolvimento e avaliação do programa; Culturas e responsabilidades de escola, distrito e universidade;

Embora os aspectos relevantes sobre a figura do mentor/conselheiro estejam destados por Marcelo, não deixa de distinguir as limitações para a introdução do conselheiro como inovação, pois trata-se de estabelecer relações sociais de aceitação e não somente relações de cunho metodológico e organizacional. No aspecto metodológico e organizacional podem ser privilegiados modelos conservadores, as relações de aconselhamento podem estar pautadas nas relações de coleguismo, os processos podem ser burocratizados e não contribuir para uma inserção profissional comprometida com o professor iniciante e com o desenvolvimento da escola.

**Desenvolvimento profissional docente (DPD)**

As pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente no banco de teses e dissertações da CAPES indica número crescente de interesse na temática. No período entre 2000 e 2018 foram 435 trabalhos realizados sendo intensa as pesquisas no período de 2013 a 2017 com 302 trabalhos.

Os estudos sobre desenvolvimento profissional docente têm mostrado um movimento na definição da temática. Este movimento ocorre em decorrência de novas pesquisas e compreensões a respeito de como se produzem os processos de aprender a ensinar. A partir da compreensão de que a profissão docente é uma profissão do conhecimento e é função da escola ensinar e transformar o conhecimento em aprendizagem relevante para o aluno, exige-se do professor melhorar sua competência profissional e pessoal principalmente com as mudanças do século XXI em que conhecimento e aluno se transformam rapidamente.

Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional é entendido como uma atitude permanente de indagação e busca sobre o trabalho docente. Para Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional é um *processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional*, o desenvolvimento profissional dos professores é um processo de aprendizagem individual e coletivo continuo que se dá na formação inicial e continuada e se concretiza no local de trabalho do docente. O conceito de desenvolvimento profissional é um conceito em movimento decorrente de mudanças motivadas pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Ressalta-se que o conceito “desenvolvimento” assume uma conotação de evolução e continuidade superando a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

 Demandas para estudar a formação de professores foram sendo delineadas a partir das necessidades contextuais e históricas. A expansão da educação básica e a necessidade de ampliar o número de professores formados, desencadeou processos formativos no ensino superior que, por sua vez, trouxe implicações para o desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, perspectivas a respeito da formação de professores têm sido esboçadas conforme explica Nóvoa (2009), elas abrangem o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor) de forma articulada ao desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) também destaca como prioridade, além da formação e valorização profissional, o desenvolvimento profissional dos professores buscando corrigir as defasagens existentes. Neste contexto, estudos têm apresentado uma discussão atualizada sobre o desenvolvimento profissional docente, de autoria de pesquisadores nacionais e internacionais e que apresentam contribuições significativas em temáticas como identidade e desenvolvimento profissional docente; políticas e programas de desenvolvimento profissional docente; aprendizagem da docência; e práticas catalisadoras do desenvolvimento profissional docente.

A contribuição dos diferentes pesquisadores tem indicado elementos para a compreensão dos constituintes do desenvolvimento profissional docente e de possibilidades de melhoria para as práticas formativas e consequentemente de ensino desvelando elementos determinantes de quem é o professor hoje a partir de conceitos que envolvem pressupostos políticos e pedagógicos abarcando contextos e movimentos que vão da educação básica ao ensino superior.

Marcelo (2009) salienta a relação do DPD com a identidade profissional. A identidade profissional manifesta-se pela forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, é uma construção do seu eu profissional, evolui ao longo da carreira docente e pode ser influenciada por diversos contextos. No contexto das atuais transformações da sociedade com uma desestabilização da situação profissional dos professores com implicações para a identidade docente levando a uma crise da identidade profissional.

 O processo de tornar-se professor envolve variáveis que implicam em mudanças profissionais e pessoais. Marcelo (2009) enfatiza dentre esses mudanças aquelas relacionadas aos preconceitos e as crenças que influenciam tanto a forma como os professores aprendem como os próprios processos a serem modificados.

Estudos de Marcelo (1999; 2009;2012) evidenciam programas de DPD realizados em diversas partes do mundo. Esses programas, de forma geral, buscam provocar mudanças nos conhecimentos e nas crenças dos professores para alterar as práticas docentes em sala de aula e, por consequência, a melhoria de resultados de aprendizagem.

**Formação docente e tecnologias**

As questões propostas por Marcelo em 1996 já anunciavam a preocupação com a inovação e mudanças contexto envolvendo tecnologia, política e cultura. Assim pergunta o autor: O que diferencia a situação atual do que existia dez ou vinte anos atrás? Por que sentimos a intensa pressão da mudança hoje? (MARCELO 1996, p. 7). Estas questões impulsionaram a realização de pesquisa sobre inovação educativa, assessoramento e desenvolvimento profissional, com destaque para as tecnologias na prática pedagógica, cujos resultados forama publicados pelo Ministerio de Educação da Espanha.

O autor, ao caracterizar modelos de processo para a promoção de mudança o autor destaca CBAM: The Concerns-Based Adoption Model[[11]](#footnote-11), considerando os seguintes aspectos como fundamentais: 1. A compreensão do ponto de vista dos participantes no processo de mudança; 2. A mudanças no processo, não um acontecimento momentâneo; 3. É possível antecipar a maioria do que ocorrerá durante um processo de mudança; 4. A inovação se produz com diferentes amplitude e extensão; 5. A inovação e sua implementação são as faces da mesma moeda; 6. Para mudar alguma coisa, alguém precisa mudar primeiro: a atenção aos professores.7. Qualquer um pode facilitar a mudança. (MARCELO, 1996, p. 12) Essas indicações estão associadas as possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas, que na educação básica se associam a diferentes disciplinas: Inglês, Física e Química, Arte, Literatura, História, e principalmente Matemáticas.

A tecnologia foi focalizada na investigação por estar presente no ensino fundamental e ensino médio (Primária e Secundária na Espanha) o computador associado às diversas disciplinas como matemática, desenho e outros; ciência da computação em geral, e depois os vários aspectos da cultura da imagem: vídeo, fotografia, etc., bem como o uso didático de novas tecnologias de informação, para experimentar novos modelos organizacionais na escola. Os objetivos estão relacionados ao acesso as novas tecnologias e a incorporação de estudantes em programas para facilitar a aquisição de conhecimentos e habilidades e relacionados ao design e tecnologia da informação. Essas tecnologias abrangem rádio, imprensa, TV e vídeo, bem como fotografia. O uso que se faz pode estar associado como apoio ao estudo; produção de mensagens audiovisuais; leitura e comentário das diferentes mídias para realizar mensagens, entre outras.

Entre os resultados da pesquisa realizada por Marcelo incide a inovação da prática docente direcionada aos recursos de ensino. O foco de uso abrange desde livros especializados, materiais preparados pelos próprios professores, vídeos e materiais manipulativos. Outros recursos também são coletados, como fotografias, livros didáticos, materiais preparados por outros professores, memórias de outros projetos de inovação de características semelhantes, além de programas de computador. É impressionante que, no final do projeto, a utilização de materiais desenvolvidos pelos próprios professores foi ampliada. Em destaque as atividades de auto formação, os projetos de inovação requerem assessoria especializada para o seu desenvolvimento, mas naquela pesquisa não aconteceu assim. Na medida em que os projetos se desenvolvem e alcançam experiência, os professores mostram menos a presença de um conselheiro externo, ou seja, incorporam a inovação em suas práticas (MARCELO, 1996, p. 333).

Em escritos posteriores a valorização da interação entre grupos e ambientes é destacada para o desenvolvimento de novas práticas: “O desenvolvimento das tarefas de ensino requer trabalho em equipe para conduzir um melhor aproveitamento do conhecimento [...] ‘o conhecimento distribuído’ viu-se estimulado pelo impacto das tecnologias, principalmente a Internet” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 202, grifo dos autores). Em relação à Internet, Valente (2002, p. 144) alerta os seus diferentes usos na educação, como fonte informação ao alunado, ferramenta para auxiliar o processo de construção do conhecimento e de compreensão do que fazemos, e “a maneira mais adequada de seu uso depende da intenção pedagógica do professor”. Continua Valente (2002, p. 145) “Sem o professor preparado para desafiar, desequilibrar o aprendiz, é muito difícil esperar que a internet per se crie as situações para ele aprender” Desse modo, a formação “do professor é fundamental para que a educação dê o salto de qualidade e deixe de ser baseada na transmissão da informação e na realização de atividades, para ser baseada na construção do conhecimento pelo aluno”. (id.ibdem).

Com efeito, o docente inovador assevera Marcelo (2013) conhece as tecnologias e suas condições, sabe da compatibilidade pedagógica e conhece a cultura social e organizacional da escola. Contudo, isso não é suficiente, o contexto carece de infraestrutura tecnológica, recursos humanos e de desenvolvimento de uma cultura institucional para efetivação da inovação. Assim, os conhecimentos referem-se ao conhecimento do conteúdo tecnológico - conhecimento das ferramentas disponíveis, dos livros às tecnologias digitais; conhecimento tecnológico do conteúdo – a relação entre tecnologias e as disciplinas, as novas formas de abordar os conteúdos disciplinares com emprego de tecnologias e como as tecnologias intervém nos conteúdos; tecnopedagógico – como as tecnologias favorecem a mediação do ensino e da aprendizagem.

Em relação a incorporação das tecnologias na educação superior em investigação realizada em universidades de Andaluzia, Espanha, pelo autor, na área de ciências, os resultados constatam que o conhecimento tecnopedagógico, no nível de implementação de diferentes tipos de atividades de aprendizagem baseadas em tecnologias, se expressa um perfil docente disposto para um «ensino com pobre integração de tecnología».

 Em pesquisas mais recentes Marcelo (2016, p. 311) destaca o papel fundamental das tecnologias para o desenvolvimento de programas de formação de professores, no caso para os mentores poderem estabelecer relações com os professores iniciantes, como o realizado no Programa INDUCTIO[[12]](#footnote-12) em que “ se faz um uso intensivo das tecnologias como suporte para a comunicação, interação, apoio e aprendizagem”. Este programa “oferece ao corpo docente iniciante uma ampla variedade de recursos e ferramentas para o aprendizado dos professores. Consta dos seguintes componentes: rede social para docentes iniciantes; fóruns de discussão; acesso a docentes experientes; materiais didáticos; exemplos de boas práticas docentes; portfólio de aprendizagem; conteúdos digitais, etc.” Justamente, se transforma em dificuldade de participar tem a ver com a falta de conectividade à Internet. Do mesmo modo, na pesquisa com professores universitários, quando constatado que os professores reclamam a falta de incentivos e apoios a suas iniciativas e falta de investimento adequados em infraestrutura por parte de suas universidades.

Neste campo se ampliam as contradições, pois os conhecimentos sobre o conteúdo de tecnologia, os conhecimentos tecnopedagógicos dos professores, e os conhecimentos tecnológicos dos conteúdos se apresenta diferenciado entre os professores, mesmo assim de modo geral fragilizado, de outro lado as instituições investem pouco em infraestrutura tecnológica e em incentivos ao seu uso. Além disso, a formação inicial de professores pouco incorpora a aprendizagem docente em tecnologias (ROSA, 2018), e de outro as universidades pouco formam seus professores para a inovação e tecnologias permanecendo um estado de cobrança com poucos resultados.

No processo de integração das tecnologias na educação Kenski (2018) afirma: “O mais importante na tecnologia [...] é o que ela proporciona para as relações entre as pessoas, é garantir que as pessoas que estão envolvidas em um mesmo desafio possam estar juntas, mediadas pela tecnologia, superando barreiras de tempo e espaço”. Ou seja, é uma possibilidade de “oferecer condições para se fazer mais e melhor, para o processo de interação entre pessoas mediadas pelas tecnologias”. E para Marcelo (2013) a finalidade da inovação entendida como um que se “desenvolve ao longo do tempo que implica pessoas, para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, para que a escola siga sendo um espaço de inovação (com tecnologias) necessitamos renovar o compromisso com uma aprendizagem de qualidade’.

**Considerações finais**

Ao finalizarmos este texto apontamos para os limites, pois ao produzir uma síntese das proposições de um autor são realizadas escolhas. Assim muitas outras temáticas e problemáticas podem não ter sido contempladas. Reafirmamos que os pontos abordados foram escolhidos após um longo trabalho com a obra do autor, isto é, muitos dos textos são materiais e referências discutidas nas disciplinas que ministramos, além das conversas e discussões mantidas na elaboração deste capítulo.

Alertamos que o texto foi apreciado por Marcelo. Isso ajuda a assumir que as proposições destacadas da sua obra são releituras realizadas, mas com o cuidado de trazer o mais próximo possível a fidedignidade de suas reflexões e colocações.

A formação de professores se constitui como fundamental para o desenvolvimento profissional docente, para a elevação do estatuto profissional dos professores e para melhoria do sistema educacional, mas sem o justo reconhecimento e valorização social da profissão a formação se torna insuficiente. Ressaltamos a relevância da formação para a educação, pois como o autor assevera, “as mudanças vão ter no ser humano, em meninos e meninas, em adultos, em homens e mulheres”.

Além disto, enfatizamos que a escola carece de investimento público em infraestrutura, tecnologias, recursos pedagógicos, condições de trabalho, e uma sólida política de enfrentamento das mazelas em que se encontra a escola e o ensino. Escolas mal cuidadas, turmas lotadas, currículos sem discussão e envolvimento, tempo escolar restrito, pouco poderá ser garantido apenas pela formação.

De outro lado, sem um projeto de formação consistente e com instituições universitárias sem as devidas condições de realização cursos, programas e pesquisas as mudanças se tornarão apenas discursos.

Assim, concordamos com o autor quando alerta que a formação pode ser importante na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e para promover a melhoria do sistema educacional na medida em que responde à exigências sociais na realização de uma escola de alto nível para todos.

**REFERÊNCIAS**

 [ANDRÉ, Marli E.D.](http://lattes.cnpq.br/3046653923068225) A Produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, p. 41-56, 2009.

[ANDRÉ, Marli E.D.](http://lattes.cnpq.br/3046653923068225) Análise de pesquisas sobre Formação de professores: um exercício coletivo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 10/11, p. 139-153, 2000.

 [ANDRÉ, Marli E.D.](http://lattes.cnpq.br/3046653923068225) Dez Anos de pesquisa sobre Formação de professores. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). **Formação de Educadores**: arte e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: EDUNESP, 2006, v. 01, p. 605-616.

 [ANDRÉ, Marli E.D.](http://lattes.cnpq.br/3046653923068225) **Formação de Professores no Brasil** (1990-1998). 1. ed. Brasília: INEP/MEC, 2002. 364p.

[ANDRÉ, Marli E.D.](http://lattes.cnpq.br/3046653923068225) Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 33, p. 06-18, 2010.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; MELQUÍADES Everson; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. CEDES**, v.35, no.95, p.57-73, abr. 2015. ISSN 0101-3262

BERBAUM, Jean. **Études systémiques des actions de formation**: introduction à une méthodologie de recherche. Paris: PUF, 1982.

BARROS, José D´Assunção Os **Conceitos Seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

 [BRZEZINSKI, Iria](http://lattes.cnpq.br/6603959142820263). **Formação de Profissionais da Educação** (2003-2010). 1. ed. Brasília: INEP, 2014. v. 1. 153p.

[BRZEZINSKI, Iria](http://lattes.cnpq.br/6603959142820263); GARRIDO, Elza (Org.) **Formação de Profissionais da Educação**. (1997-2002). 10. ed. Brasília: Instituo Anísio Teixeira, 2006. 124p.

CANDAU, Vera. M. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

CORREA, Priscila.; PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma visão. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.15 n.2, p 223-236, 2012.

I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 609-625, 2013.

FULLAN, Michael. **The New Meaning of Educational Change**. New York, Teachers’ College Press, 1991.

GALVANI, Pascal. Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l´autoformation**. Education Permanente**, v. 1, n. 122, p. 97-111, 1995.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli Queiroz. **Inserção profissional de Egressos do PIBID**:Desafios e Aprendizagens no Início da Docência.2016, 243 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

HONORÉ, Bernard. **Para uma teoria da formação.** Madrid.Narcea.1980.

KENSKI, Vani M.; FERREIRA, Dinamara P.; CORDEIRO,Gisele do Rocio. Entrevista. **Revista Intersaberes**, V.13, n. 28. 2018.

MARCELO, Carlos Garcia; YOT DOMÍNGUEZ, Carmen Rocío.Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Análisis del diseño del aprendizaje a través de tareas. **Generación de conocimiento e innovación para la Educación y la Comunicación**. Universidad de Sonora. 2013. ISBN 978-607-518-008-3

MARCELO, Carlos Garcia; Pesquisa Sobre Formação de Professores: o Conhecimento Sobre Aprender a Ensinar.  **Revista Brasileira de Educação**. . n. 9. p. 51-75, 1998.

MARCELO, Carlos Garcia; ¿Quien Forma el Formador? un Estudio Sobre las Tareas Profesionales y Necesidades de Formacion de Asesores de Andalucia y Canarias.  **Revista de Educación.**n. 313, p. 249-278, 1997.

MARCELO, Carlos Garcia; A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. v.1., n. 1. p. 1-19. 2009.

MARCELO, Carlos Garcia; Las Nuevas Competencias en e-Learning: ¿Qué Formación Necesitan los Profesionales del e-Learning?  **Prácticas de e-Learning**. Octaedro, S.L. 2006. ISBN 849534534X

MARCELO, Carlos Garcia; Pesquisa Sobre Formação de Professores: o Conhecimento Sobre Aprender a Ensinar.  **Revista Brasileira de Educação**. n. 9. p. 51-75, 1998.

MARCELO, Carlos Garcia; PRYJMA, Marielda. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Marielda. (Org**). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente.**  Curitiba: Editora UTFPR, 2013.

MARCELO, Carlos; RUGOS, Denia; MURILLO, Paulino; LÓPEZ,, Altagracia; GALLEGO-DOMÍNGUEZ Carmen, MAYOR,, Cristina; HERRERA, Barbarita; JÁSPEZ, Juan Francisco. Indução de professores iniciantes na República Dominicana. O Programa Inductio. **Revista Intersaberes**. UNINTER, 2016. p. 304-324.

MARCELO, Carlos (dir.), GARCIA, [Araceli Estebaranz](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=201195) (aut.), MAYOR RUIZ, [Cristina](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=145910) (aut.), DÍAZ MINGORANCE, [Pilar](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=206150) (aut.), PARRILA LATAS, [María Angeles](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=115230) (aut.), RODRIGUEZ LÓPEZ, [José María](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=238662)  (aut.), SÁNCHEZ MORENO,  [Marita MORENO](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=241900) (aut.), CORONEL LLAMAS, [José Manuel](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=114101)  (aut.), BARRSO OSUNA [Julio](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=230266) (col.), DORMIDO CARRETERO,  [Mariví](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3363408) (col.), LAMA GARCÍA, [Francisco José a](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=509677) (col.), PINO MEJÍAS [Rafael](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=335214)  (col.) [Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=378560). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1996. ISBN 84-369-2858-X

MARCELO, Carlos; YOT DOMINGUEZ, [Carmen; PERERA RODRIGUEZ,](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2698582)  [Víctor Hugo.](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1304660) [Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas](https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=497), ISSN 0212-4521, ISSN-e 2174-6486, v. [34, n. 2, 2016](https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/431932), p. 67-86

MARCELO, Carlos;  YOT DOMINGUEZ, Carmem; MAYOR, [Cristina Ruiz](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=145910). [Enseñar con tecnologías digitales en la universidad](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5133314). [Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación](https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=323), ISSN 1134-3478, n.45, p.117-124, 2015.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do Endipe. 2006 .156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MIRA, Marilia Marques; AKSENEN, Elizangela Zarpelon. Processos de inserção à docência nos planos municipais de educação: um estudo exploratório. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016. **Anais...** Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/201511/EIXO6 \_MARILIA-MARQUES -MIRA-ELISÂNGELA- ZARPELON- AKSENEN.pdf. Acesso em: 04 dez. 2017.

MENZE, Clemens. **Conceptos fundamentales de pedagogía.** Herder, Barcelona,1981, p. 270

MIZUKAMI, Maria da G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFISCar, 2002.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

PAPI, Silmara Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas:** um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Curitiba, 2011, 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

RAMALHO, B. L. et al. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. In: **Reunião Anual da Anped**, 25., 2002, Rio de Janeiro, Report... Rio de Janeiro, 2002.

ROLDÃO, Maria C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. Conferência "**Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**". Lisboa: Ministério da Educação – DGRHE, pp. 40-50. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, N 34, jan./abril, 2007.

ROMANOWSKI, Joana P.Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB). , v.8, p.479 - 499, 2013.

[ROMANOWSKI, Joana P.](http://lattes.cnpq.br/7752218478865716). Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores. In: Joana Paulin Romanowski; Pura Lucia Oliver Martins; Simone Manosso Cartaxo. (Org.). **Práticas de formação de professores da educação básica à educação superior**. 1ed.Curitiba: PucPress - Editora Champagnat, 2016, v. unico, p. 47-69.

ROMANOWSKI, Joana P.Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso). , v.12, p.905 - , 2012.

ROMANOWSKI, Joana P. **Licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações. São Paulo : USP, 2002, v.1. p.146.

ROSA SUÁREZ Giovanna G. **Os desdobramentos da apropriação das tic na formação inicial de professores no Uruguai.**  Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade. Dissertação. Orientador: Prof. Dr. Herivelto Moreira, 2018.

SATLHER, Luciano. **Direitos à comunicação na Sociedade da Informação**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2005.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 4- 31, 1986.

TERRAZAN, Eduardo A.; GAMA, Maria.E. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In. **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007.

VAILLANT, Denise, MARCELO GARCIA, Carlos. **El A,B,C y D de la formación Docente**. - Madrid. Narcea. 2015. 173. ISBN 978-84-277-2085-5

VAILLANT, Denise, MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar.** As quatro etapas de uma aprendizagem. CURITIBA, Paraná, Brasil. Universidade Tecnologica Federal de Paraná. 2012. 242. ISBN 978-85-7014-097-5

VALENTE, José Armando. Uso da internet em sala de aula**.  Educ. rev.** [online]. 2002, n.19 n.19 [citado  2018-06-09], pp.131-146. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script>=sci\_arttext&pid=S010440602002000100010 &lng=pt&nrm=iso.

VALENTE, J. A. A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando Conceitos. In: Maria Cristina R. Azevedo Joly (Org.). A **Tecnologia no Ensino**: Implicações para a Aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 15-37

VEIGA, Ilma.P.A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010. v. 1. 95p.

**DOCÊNCIA, BRINCADEIRA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições a partir de Mikhail Bakhtin**

Joselma Salazar de Castro

Luciane Maria Schlindwein

Nelita Bortolotto

**Introdução**

O presente artigo[[13]](#footnote-13) resulta de uma pesquisa de doutorado que investigou a prática pedagógica das professoras de crianças bem pequenas, observando as possíveis relações dialógicas presentes na brincadeira e nas interações estabelecidas entre crianças e adultos no cotidiano da educação infantil. As relações dialógicas foram tratadas a partir do aporte teórico da Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin (2006; 2009; 2015) em que a linguagem é compreendida como social, cultural e historicamente constituída pelo homem e, ao mesmo tempo, constituinte do sujeito.

A linguagem é estabelecida por múltiplas dimensões, não se restringindo à fala, manifestando-se também pelo gesto, olhar, movimento, escrita, desenho, música, pela brincadeira e pela arte, em que os sujeitos participantes do discurso entram, dialogicamente, no fluxo vivo e contínuo da comunicação. Bakhtin (Volochínov) afirmam que: “Todas as manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.” (2009, p. 43). Analisar aspectos éticos e cognitivos, no contexto formal de educação, significa perceber a relação entre a linguagem e a própria atividade docente.

Desta forma, tornou-se necessário problematizarmos também, a função social da docência com as crianças de zero a três anos, a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia da Infância no Brasil (BARBOSA; 2000; ROCHA; 1999) e na Itália (BONDIOLI, 2002, 1996; MUSATTI, 1990; SAVIO, 1995).

A concepção de docência nos primeiros anos de vida pressupõe ter o outro como interlocutor ativo e participativo. Significa empreender um movimento dialógico no qual os sentidos vão sendo complementares ao agir, convocando o/a professor/a a refletir sobre os sentidos do que diz e do que faz, convocando-o a assumir a responsabilidade pelo seu próprio fazer. Esse exercício de pensar no outro-criança como condição para a constituição da docência, pode contribuir para que se sustentem, cotidianamente, relações recíprocas entre adultos e crianças. Diante disto, reconheceu-se a necessidade de discutir-se a brincadeira como dimensão da linguagem, como ato social[[14]](#footnote-14) que permeia as relações criança-criança e criança-adulto, nos contextos coletivos de Educação Infantil.

Pensar a docência com as crianças de zero a três anos e as dimensões da prática pedagógica a partir do conceito de ato social (Bakhtin, 2010), concebendo-a como ato pedagógico, e não como ação pedagógica, justifica-se pela compreensão de que ato e ação não significam a mesma coisa. Na concepção bakhtiniana, a ação pode ser realizada de modo mecânico, sem exigir responsabilidades sobre o que é feito ou dito. Já o ato social implica assumir respostas responsáveis (*responsabilidade* e *responsividade*) sobre o que se efetiva, tendo sempre o outro como interlocutor ativo e participativo, complementando os sentidos do que digo ou faço, convocando-me a assumir responsabilidade pelo meu próprio agir:

Somente do interior da minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2010, p. 66).

Esse processo pode ser compreendido, no contexto das práticas pedagógicas, na Educação Infantil, como ato, em que somos responsáveis por aquilo que propomos e pelo modo como o efetivamos. O ato pedagógico das professoras, assim definido, realiza-se no próprio fazer, na interação com o outro-criança, e com o outro-adulto. É um ato vivo que se materializa cotidianamente.

No entanto, para a efetivação da docência como ato pedagógico no cotidiano da Educação Infantil, torna se necessário estabelecer a relação entre teoria e prática, o que implica fundamentalmente estar em correlação com cada criança, com os modos peculiares de se expressarem. De igual modo será por lima base epistemológica sólida e cunhada nos pressupostos da constituição humana pelas reações sociais (VIGOTSKI, 2000) e da criança como sujeito de ativo e legítimo nas suas diferentes expressividades (CRUZ, 2008; ROCHA, 2008) que teremos maior possibilidade de exercer a docência pela dialogia. Atentar-se aos sentidos que atribuímos aos modos das crianças nos comunicarem e aos sentidos que nos atribuem, como recurso valorativo para a reflexão de nosso próprio fazer, é afirmar-se responsavelmente frente à tarefa de educar e cuidar. É compreender como se efetivam os modos com os quais a criança aprende, os seus valores, os seus próprios agires, que se estabelecem nas relações, tornando as professoras responsáveis também – e muito – pela constituição intersubjetiva do humano que se lhes apresenta.

Perceber o outro como ponto de partida e realizar a prática pedagógica, na Educação Infantil, pelos princípios da “ética, da política e da estética” (BRASIL, 2009) é ter consciência do instrumental orientador que a teoria propicia e, a partir desta consciência, poder exercitar um conjunto de práticas pedagógicas que compõem a docência como ato.

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto conteudístico não era mais que um momento, e o que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável [...]. (BAKHTIN, 2010, p. 94).

O ato social não é pré-determinado, mas sim pré-organizado como atividade mental, e se estabelece no momento da própria realização, na interação com a vida, com os sujeitos que escutam, observam, respondem e completam os sentidos vivenciados em cada acontecimento. Diante disso, assumir a docência na Educação Infantil e pensar as práticas na perspectiva do ato pedagógico têm um diferencial, uma vez que mobilizam o sujeito a pensar que as propostas ora traçadas precisam responder ao outro de modo responsável.

Esse exercício de pensar no outro-criança, como condição para a constituição da docência, pode contribuir para que se sustentem, cotidianamente, relações recíprocas entre adultos e crianças nos espaços de educação formal. Desta forma, foi possível constatar que pela brincadeira, as crianças bem pequenas, revelam mais de si e nos oferecem profícuas possibilidades de melhor conhecê-las, a partir dos *sentidos* e *significados* se apropriam e atribuem ao que vão vivenciando. Antes de adentrarmos nas análises sobre o *tema* e a *significação[[15]](#footnote-15)*, tecidos pelas crianças, no momento em que brincam, apresentaremos, brevemente, o crescimento da produção cientifica acerca da brincadeira de faz de conta, produzida pelas crianças até os três anos de idade.

**Alguns estudos sobre a brincadeira das e entre as crianças bem pequenas**

A brincadeira pode ser campo privilegiado para conhecermos as expressividades e o conteúdo comunicativo das crianças, desde que são bem pequenas. Também é destacado o papel das professoras nesse processo, partindo do que dizem os estudiosos que se dedicam a essa temática.

É de suma importância compreendermos que a brincadeira não é um ato natural na criança e que só pode ser estabelecida de acordo com as vivências dela em um contexto circunscritamente organizado. Um contexto que ofereça elementos para a criação e a imaginação, aspectos que necessitam ser problematizados em relação às crianças de zero a três anos. A imaginação, assim como as demais funções psicológicas superiores[[16]](#footnote-16), não é constituída apenas por regularidades psíquicas; é também um processo ocasionado pela interação social, resultado da cultura (VIGOTSKI, 2000). Dessa forma, incluir nos espaços de Educação Infantil os artefatos que propiciem a relação entre a função social e a possibilidade de significar o objeto, é caminho para a formação simbólica das crianças.

Ao aprofundar o conhecimento acerca da brincadeira de faz-de-conta, Vigotski assinala que a “imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança nos primeiros anos de vida, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência” (2008, p. 25). Torna-se necessário ampliar essa abordagem, na perspectiva de buscar compreender como o processo da brincadeira é iniciado e desenvolvido com as crianças pequeninas e o que elas revelam por meio do ato de brincar. Já para Corsaro (2011), a brincadeira pode ser compreendida como abordagem interpretativa, fornecendo elementos teóricos que permitem identificar com que características são formados os enredos brincantes entre as crianças. Conhecer com mais profundidade esses jeitos de ser e estar das crianças, pode favorecer a legitimação delas, desde o nascimento, para a condição de agentes sociais, que desenham de diferentes modos o que sentem e pensam dos lugares que ocupam.

Alargando a discussão acerca da brincadeira das e entre as crianças bem pequenas, é possível identificar estudos recentes que contribuem com essa discussão, inclusive na Pedagogia da Infância. Coutinho (2013) observa que a ordem estabelecida em contextos de Educação Infantil, ainda que criada pelos adultos, é alterada pelas ações das crianças. A brincadeira, para a autora, é o que prevalece, tanto entre crianças-crianças[[17]](#footnote-17) como entre crianças-adultos. De igual modo, destaca Coutinho (2013, p. 34), as relações sociais são “alicerçadas em regras de ação relacionadas ao contexto social, mas estruturadas pelas próprias crianças a partir da recorrência de seus encontros”.

A autora chama a atenção para a importância de se perceber que, mesmo as ações das crianças sendo constituídas na interação com o outro, elas também portam seus modos subjetivos de se colocarem frente ao mundo e às coisas do mundo. Assim, torna-se também indispensável observar como as crianças pequeninas e os bebês apresentam necessidades de ficarem sozinhos e como se revelam durante esses momentos. A autora considerou “a maioria das brincadeiras coletivas desenvolvidas pelos meninos e meninas observados como sendo de faz-de-conta, em que repertórios que transitavam entre o real e o imaginário eram constantes.” (COUTINHO, 2013, p. 39).

Para Vigotski (2008, p.28), “sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária”. Contudo, se nem sempre existem regras em todas as interações e brincadeiras entre as crianças, não significa que inexiste o ato de brincar entre elas, desde quando são bem pequenas. Nesse sentido, Musatti alerta ser “mais interessante, no entanto, analisar as brincadeiras dos mais pequenos por aquilo que são em vez de por aquilo que ainda não são, destacando as características e a tipicidade por contraste com as brincadeiras das crianças da mesma idade.” (MUSATTI, 1990, p. 113).

A autora chama a atenção ao fato de que, para se observar e analisar esse processo, é necessário compreender que elementos compõem e caracterizam as brincadeiras entre as crianças bem pequenas, evitando-se perspectivas que precocizam tais processos (MUSATTI, 1990). Não seria a existência de regras que definiria a brincadeira, mas sim a trama dialógica e interacional que estaria envolvida no conjunto de vivências da criança. O quanto de elaboração é desenvolvido por cada criança quando elas se enredam em uma interação brincante, seja com objetos, seja com um coetâneo ou outra criança mais velha, ou ainda com o adulto.

A comunicação se evidência entre as crianças na brincadeira, como afirma Musatti (1990). Para a autora, quando as crianças estão fingindo dormir e fecham os olhos fortemente, vão demostrando, de diferentes formas, alguns indicativos aos seus coetâneos sobre aquilo que estão fazendo. É um processo constantemente comunicativo, aspecto, que ao nosso ver, é constitutivo da linguagem verbal entre elas.

É muito evidente na interação entre as crianças muito pequenas como esta finalidade não instrumental da atividade de brincadeira é facilmente comprimida no comportamento do coetâneo e como por sua vez a criança que “faz para brincar” se empenha notavelmente para comunicar ao coetâneo presente o caráter brincante[[18]](#footnote-18) da sua atividade. (MUSATTI, 1990, p. 115).

Não é nossa pretensão, e isso nem seria possível, igualar os níveis de elaboração das crianças, na brincadeira, nos seus primeiríssimos anos de vida, aos das crianças a partir dos três anos de idade. A intenção é discutir como a brincadeira pode contribuir para compreendermos o modo como as crianças se apropriam e constituem a linguagem. Bondioli (2002, 1996) e Savio (1995) asseveram que o princípio da brincadeira simbólica começa a ser manifestado pelas crianças, em média, a partir dos 12 até 15 meses. As autoras oferecem importantes contribuições para a compreensão dos modos como a brincadeira começa a surgir entre as crianças mais pequenas. Para as autoras, negar a existência de brincadeira simbólica entre as crianças, antes dos três anos de idade, seria recusar as potencialidades que já possuem. Concordamos com Bondioli (1996) sobre o brincar, que para as crianças bem pequenas, ainda tem características “embrionárias” do representar e do imaginar. Contudo, não se pode desprezar aquilo que já realizam, as competências que já manifestam e como manifestam. Tais processos não são ações fortuitas, mas *ato social* materializado na intrínseca relação social em que vivem as crianças. Se são reprodutivos, também apresentam reelaborações, ou seja, é ato arraigado de conteúdos inerentes à vida, às vivências do cotidiano.

Na brincadeira, as crianças alcançam a possibilidade de aprender e exprimir comunicativamente a qualidade de seus atos simbólicos. Bondioli (2002, p. 247) assevera que “A brincadeira torna-se um modo através do qual, de uma maneira mais informal [...] os adultos têm para veicular conhecimentos às crianças e de dar início aos primeiros processos de ensino/aprendizagem.”. Partindo dos pressupostos vigotskianos, Savio (1995, p. 32) defende que “a brincadeira simbólica apresenta para a criança a primeira ocasião de operar no mundo dos significados”. (1995, p. 32). A autora considera, que mesmo antes dos dois anos de idade, as crianças iniciam as primeiras aproximações com a brincadeira simbólica, não havendo, precisamente, um corte etário para encerrar esse processo. Observa ainda que, com poucos meses a mais de diferença, as crianças apresentam qualitativas mudanças na forma de interagir com os objetos, oferecendo novas significações e estabelecendo novos enredos aos seus agires.

A autora alerta, em relação às crianças que estão em processo de aquisição da linguagem verbal, o quão fundamental é observar e ater-se também às outras manifestações comunicativas, às outras formas de linguagem que elas expressam. É por meio das diversas competências sociais que as crianças conseguem alcançar níveis mais complexos de interação e de brincadeiras, que possibilitam a elas o enriquecimento dos processos brincantes. Para Savio (1995) é a qualidade das manifestações lúdico-simbólica que determina o processo inicial da brincadeira, e não a idade da criança, necessariamente. A seguir, apresentaremos de modo breve o caminho metodológico do estudo.

**O caminho metodológico da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma creche pública municipal de Florianópolis em um grupo de 15 crianças com idade entre dois a três anos. O grupo era composto por seis meninas e nove meninos. Também participaram deste estudo duas professoras regentes, duas auxiliares de sala, uma professora auxiliar de ensino e uma professora de Educação Física (6 adultos). A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo (AZANHA, 1992) e de orientação etnográfica e interpretativa (GRAUE e WALSH, 2003; GEERTZ, 2008).

Foi realizado uma imersão[[19]](#footnote-19) no grupo de crianças por cinco meses[[20]](#footnote-20) consecutivos, frequentando de dois a três dias por semana, alternadamente. O tempo de permanência em cada período foi de aproximadamente três horas. Em acordo com as professoras, avisando previamente também as crianças, participava de diferentes momentos do cotidiano do Grupo. Frequentei 48 períodos, totalizando, em média, 140 horas de observações. A escolha por falar em períodos e não em dia frequentado, deve-se ao fato que, em cada turno, havia uma professora regente com carga-horária de 20 horas semanais e as respectivas auxiliares de sala, que cumpriam carga-horária de 30 horas semanais, por período. Desse modo, algumas vezes estive presente nos diferentes períodos em um mesmo dia, acompanhando a dinâmica de trabalho das diferentes duplas de profissionais (professora e auxiliar de sala). Os dados foram gerados a partir dos seguintes recursos metodológicos: observações; registros escritos em diário de campo; fotografias e filmagens; além de entrevistas semiestruturadas e recolha de depoimentos das profissionais-sujeitos da pesquisa.

Antes de iniciar as análises dos dados, foi necessário organizá-los de modo que pudéssemos visualizar quais situações eram recorrentes e quais eram inusitadas no Grupo III, assim como quais categorias ou blocos interpretativos[[21]](#footnote-21), pautados em alguns conceitos bakhtinianos, como escolhemos definir, seriam formados. Para chegar neste momento, além de ter o assentimento dos sujeitos da pesquisa, foi necessário elaborar questões para tentar identificá-las no campo. E, também, estar aberta ao inesperado e permitir que outros dados fossem gerados, mesmo não previstos anteriormente.

Neste texto trataremos do bloco interpretativo criado a partir dos conceitos de *tema* e *significação*, aos quais, auxiliam na compreensão e interpretação acerca das brincadeiras das e entre as crianças. O *tema* é a ideia do enunciado, levando-se em conta que uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos. Por meio do tema torna-se possível que distintos enunciados encontrem um ponto comum de apoio. Ao mesmo tempo, um único enunciado pode ter distintos sentidos. Já a *significação* é a base estável da palavra contribuindo na constituição do(s) sentido(s) (tema), está relacionada com os significados dicionarizados. Constatamos que a combinação destes conceitos auxiliaram na construção das análises da prática pedagógica, pelo viés da linguagem.

**O compartilhamento de sentidos e significados entre crianças e adultos: a brincadeira como voz e caminho para a participação infantil**

No caso da educação da infância, a interpretação das professoras[[22]](#footnote-22) deve vir ao encontro do que as crianças pretendem dizer ou estão dizendo. Para nós, a interpretação é meio para estarmos mais próximas das vozes das crianças, identificando os sentidos de suas elaborações, enunciadas de diferentes formas e bastante presentes na brincadeira. É também caminho para dispendermos atenção aos sentidos e significados que atribuímos ao que elas fazem.

Bárbara, Fernanda e Rafaela protagonizam uma brincadeira, em que elas eram uma família. Observo que Bárbara se tornou a mãe e Fernanda (que muitas vezes desejava ser a mãe ou tia, ou irmã) passou a ser bebê, também usando a chupeta, engatinhando e fingindo chorar. (D. C. Manhã de 19 de agosto de 2014).

Ao que parece, a brincadeira, neste caso, passou a ser também uma estratégia das crianças para continuarem utilizando objetos que desejavam, mas cujo o acesso não era autorizado pelas professoras a qualquer momento, como a chupeta por exemplo. Quando Fernanda se propõe a ser bebê, em uma brincadeira que já era recorrente, mas em que normalmente ela era outra personagem, geralmente um pouco mais velha, teve a chance de usar sua chupeta, já que “chorava”, “engatinhava” e “ganhava mamadeira”. Ou seja, Fernanda se apropriou das características de um bebê, o que supostamente justificaria o uso do objeto. Em diversos outros momentos, observei as professoras tentando convencer a menina a guardá-la na mochila e pegar de volta na hora de dormir. Às vezes, a menina acatava, às vezes não, mas parece que sua estratégia de o usar como um artefato, para enriquecer a brincadeira, funcionou. Das vezes que observei Fernanda e, mais raramente, Letícia usando a chupeta no faz de conta, as professoras não interviram para que guardassem. Este episódio vem ao encontro do que assevera Corsaro (2011) acerca das tentativas que as crianças fazem para terem a participação social assegurada e o controle sobre a autoridade dos adultos. Segundo ele, são dois aspectos principais: “As crianças fazem tentativas persistentes para obter o controle de suas vidas, e elas sempre tentam compartilhar esse controle com as demais.” (p. 155).

A situação em que Fernanda usou sua chupeta com maior tranquilidade foi em um momento de compartilhamento de ações com outras crianças. Havia claramente uma regra estabelecida e uma constante comunicação entre as meninas. Em alguns momentos, as crianças preferem assumir papéis em que são maiores e mais velhas do que realmente são, mas a escolha de Fernanda em ser uma bebê lhe possibilitava manobrar a atenção dos adultos. As professoras observavam a brincadeira que se enredava, mas não pareciam preocupadas com o fato de uma dada criança estar usando a chupeta naquele momento.

Ferreira (2010) traz contribuições para compreendermos a existência das lógicas criadas pelas crianças dentro de estruturas já formadas pelos adultos. Assim como a produção de sentidos que as pequenas fazem em relação ao que vivem, o que, para tanto, requer constantemente do adulto uma postura dialógica e de escuta ao que elas revelam. Se propor a conhecer a interpretação das crianças sobre as coisas significa entrar em suas fantasias e reconhecer os sentidos atribuídos por elas ao que vivenciam, aspectos tão presentes nos momentos em que brincam. Para Ferreira,

Creditar as crianças como atores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprio termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtoras de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam. Ou seja, as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, ... – a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos. (2010, p. 157).

Neste sentido, as crianças são consideradas representantes de si mesmas e com grande potencialidade interpretativa e comunicativa daquilo que vivenciam. Nas instituições de Educação Infantil, em que as crianças convivem com um mesmo coletivo de pessoas por dezenas de horas, em dias consecutivos, suas possibilidades de agir, transgredir e negociar as regras do convívio social são ampliadas em seus próprios fazeres. A nós adultos cabe o desprendimento de nossos pensares e a disposição para entender o que as crianças manifestam, “literalmente ou não”, como afirma Ferreira (2010). Segundo a análise da autora, é nesta trama que a infância é socialmente construída, seja pelas crianças, seja pelos adultos. São nestes contextos de socialização que elas se apropriam das possibilidades de negociação, colocando em cena suas vozes e posições.

O envolvimento entre estas crianças neste tipo de brincadeira era bastante recorrente. Já, por vários meses, havia encontros e ampliação de enredo construído por elas. As primeiras observações a respeito da brincadeira de faz de conta no GIII, quem mais protagonizava a brincadeira de família era Paulo e Rafaela, mas com o passar dos meses, outras crianças foram aceitas na brincadeira. Os sentidos que os dois compartilhavam, gradualmente, foi sendo percebido e apropriado por outras crianças, assim como pelas professoras. No entanto, nem todas as crianças que desejavam participar da brincadeira eram aceitas. Foi possível observar que Fernanda e Bárbara, por exemplo, foram insistentes e sempre apresentavam elementos que pareciam convencer os dois de que a participação delas poderia ser útil. Houve momentos em que observei Sabrina de mãos dadas com Fernanda lhe chamando de filha ou ambas carregando bonecas no colo e se integrando ao diálogo de Paulo e Rafaela. E ainda interferindo no que enredavam, dizendo: “Ah, eu dou a comida para ele”, porque geralmente Paulo era o filho de Rafaela, e as meninas ao observarem o menino “sendo alimentado” se ofereciam para auxiliá-lo.

É interessante perceber os laços de afeto e de amizade que as crianças criam entre elas e o quanto de estratégias de comunicação e de atuação buscam para terem suas solicitações correspondidas. Sem que com isto os adultos precisassem interferir, o que não significa se desprender de observar a complexidade relacional que é tramada pelas crianças.

Corsaro assinala “que nós, adultos, raramente chegamos a apreciar, de verdade, a forte satisfação emocional que as crianças obtêm da produção e participação naquilo que nos parece um simples jogo repetitivo” (2011, p. 160). Aí reside o desafio de compreender os sentidos e os significados que as crianças constituem, compartilham e atribuem ao que fazem no momento em que brincam. Aspecto que nos exige conhecer delas, individualmente e das relações que estabelecem com seus pares. A brincadeira pode ser um campo rico para se compreender a enunciação das crianças de forma mais integral, lembrando, como aponta Volochínov (2013),

Não compreenderemos nunca a construção de qualquer enunciação – por completa e independente que ela possa parecer – se não tivermos em conta o fato de que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma. (p. 158).

De acordo com Bakhtin e o Círculo, a comunicação verbal não é a única forma comunicativa, a ela se aliam outros elementos extraverbais presentes na situação social que formam a interação verbal. Esta observação vem ao encontro do que estamos chamando à atenção em diálogo com os estudos da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, que se preocupam em observar as crianças em um todo, para melhor conhecê-las. Observar e procurar conhecer o que as crianças revelam nas brincadeiras pode ser um passo para se perceber as dimensões da linguagem de que lançam mão no momento em que brincam, comunicando constantemente ao outro o que está sendo feito. Toda enunciação, tudo que é comunicado, se dirige a alguém, buscando escuta, compreensão e resposta, como define Bakhtin (2006, 2015).

Ao se observar a brincadeira e sensivelmente avaliar quando participar de modo mais diretivo, as professoras ampliam a possibilidade de contribuir com a formação das crianças e a constituição da linguagem delas. Com observação atenciosa e sensibilidade pedagógica, as professoras podem redimensionar, cotidianamente, seus agires, ampliando as possibilidades de as crianças serem inclusas por sua participação ativa nos processos de socialização.

**Finalizando...**

Diante do que apresentamos até aqui, entendemos que as crianças, ao serem assumidas com centralidade no contexto coletivo de Educação Infantil, podem ter suas vozes escutadas e serem promovidas à participação. Em uma via de mão dupla, as professoras tomam os enunciados das crianças como indicativo para a organização da prática pedagógica. Deste modo, vão estabelecendo com as crianças relações de alteridade, nas quais se consolidam, em uma relação dialógica, demarcada em um contexto socialmente organizado.

Quando a Educação Infantil traz as crianças como interlocutoras em potencial, a linguagem entre as pessoas participantes deste diálogo é tensionada. Esta perspectiva permite às crianças atribuírem novos sentidos ao que vem sendo estabelecido, bem como constituir novas ordens sociais naquele âmbito.

Pautando-se na escuta e na dialogia, cuidadosamente, os/as professores/as podem apreender os sentidos de suas próprias práticas educativas, conscientizando-se sobre a implicação dos seus fazeres na vida das crianças. Deste modo, elevando o que seria mera ação ao ato pedagógico, ao ter no outro-criança, responsavelmente, o ponto de partida para a efetivação da docência.

**Referências**

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional.** São Paulo: EDUSC, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 5 ed. Revista*.* Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCAR. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** BAKHTIN, Mikhail (1929). **Estética da criação verbal**. introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov 4ª Ed. 2ª tiragem. 2006. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (VOLOSHÍNOV, Nikoláievich Valentin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: as rotinas na Educação Infantil. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2000.

BONDIOLI, Anna Maria. **Gioco e educazione**. Milano, Italia: Franco Angeli, 2002.

\_\_\_\_\_\_.“Il gioco come area potenziale di sviluppo: un ruolo dell’adulto”, **Revista Bambini**, Ano XII, nº. 6. p.30-36. 1996.

\_\_\_\_\_\_. **Il bambino, il gioco, gli affetti:** per una pedagogia del simbolismo ludico. Bergamo, Itália: Juvenili, 1990.

BRASIL. CNE/CEB. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: < http //portal.mec.gov.br/índex.php?option.com=com\_content &view=article&id=12992: diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. **Revista Da Investigação às Práticas [online]**. Lisboa, Portugal, v. 4, n.º 1, março, 2013. p.31-43. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S2182

-13722014000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso 09 jul. 2015.

FERREIRA, Manuela Maria. “– Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. In: **Reflexão e ação**. v. 18, nº 2, Santa Cruz do Sul: UDUNISC, 2010. p. 151-182. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/

article/view/1524/1932>. Acesso em: 12 nov. 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MUSSATTI, Tullia. Interazione sociale e processi cognitivi nel gioco dei bambini piccoli. In: BONDIOLI, Anna Maria. **Il bambino, il gioco, gli affetti:** per una pedagogia del simbolismo ludico. Bergamo, Itália: Juvenili Editrice, 1990. p. 111-121.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: Centro de Ciências da educação, Núcleo de Publicações – NUP, 1999.

SAVIO, Donatella. Alice dentro lo specchio. **Gli esordi del gioco simbolico**. Revista *Bambini*, Anno XI nº 9, pp. 29-35. 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **El problema de la edad**. Obras Escogidas. Tomo IV. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. / Visor, 2000.

\_\_\_\_\_\_. **A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança.** *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). P. 23-36, junho de 2008. (Tradução: Zoia Prestes)

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

**As contribuições de François Dubet no processo formativo docente**

Flavia Martinez

Susana Soares Tozetto

Camila Macenhan

**Palavras iniciais sobre o autor**

François Dubet hoje com setenta e dois anos, sociólogo Francês, professor da Universidade de Bordeaux II, tem como campo de pesquisa empírico a França, suas instituições, seu sistema político e seus problemas sociais. Até os dias atuais, transmite um pensamento social de centro. Discute a modernidade como inacabada, incompleta a partir de Alain Touraine[[23]](#footnote-23). Até os quarenta anos, alterou várias vezes seu objeto de pesquisa, chegando à sociologia somente por último, assim, entra na discussão sobre autonomia e justiça. Em entrevista publicada na Revista Educação (SILVEIRA, 2015), coloca que atualmente seu interesse está em discutir a justiça no sentido da fraternidade, com questões como: O que faz com que as sociedades exclamem o sentimento de solidariedade? O que faz com que os indivíduos se sintam parte de uma mesma sociedade? Evidentemente, essas interrogações estão ligadas ao contexto histórico e político atual, ao qual está inserido na França.

Para responder estes questionamentos, Dubet (1994) aponta ser necessário compreender a sociedade e o indivíduo, especialmente o que motiva as suas ações e lógicas de ação. Por isso, sua pesquisa está voltada para a experiência dos atores sociais, em como o sujeito pensa e age na sociedade atual, frente seus conflitos e problemas. Defende ainda que as noções sociológicas de indivíduo e de sociedade são bastante complexas, ambíguas e polissêmicas, pois ocorre uma perda do sistema de referências, antes proporcionadas pela sociedade industrial e de constituição de um sujeito autoreferencial. Se no pensamento clássico da sociologia, a sociedade era uma noção central, uma realidade altamente integrada e integradora

[...] a sociedade existe como um sistema integrado identificado à modernidade, a um Estado - Nação e a uma divisão do trabalho elaborada e racional. Ela também existe porque produz indivíduos que interiorizam seus valores e realizam suas diversas funções (DUBET, 1994, p. 21).

 Atualmente, ocorrem novas configurações políticas, o que faz com que o Estado- Nação não equivalha mais a ideia de sociedade. Diante desta premissa, promulga que há um declínio de uma ideia de sociedade ou mesmo da morte do social (DUBET; MARTUCELLI, 1996). E define a sociedade como: “a maneira moderna de se estar em conjunto, a que produz precisamente indivíduos arrancando-os ao feitiço ou à obscuridade – conforme o caso – dos mundos comunitários” (DUBET, 1994, p. 43) e segue o pensamento do sujeito no sentido de restituir as experiências, para dar voz autêntica ao ator social e não falar por ele, mas com ele. Entretanto, o ator não é o social internalizado, pois sua ação não se reduz a um programa único, não está regido por uma lógica unitária. E “a sociedade moderna possui uma unidade funcional complexa que permite a análise em termos de sistemas nos quais cada elemento só tem utilidade pela combinação que o liga ao sistema geral da sociedade” (DUBET, 1994, p. 47).

Nesse sentido, as relações sociais são elaboradas sob certas circunstâncias históricas e assim constrói as experiências sociais. A experiência social traz consigo um conjunto de possibilidades de análises do contexto em que o ator está envolto, a qual fundamenta e pondera o micro e macro do aparelho social. O ator tem relativa autonomia frente aos processos de objetivação impostos pelo sistema, pois a experiência pessoal lhe imputa essa independência no pensar e no agir. É a capacidade do sujeito em se responsabilizar pelas suas ações, agir conforme seus princípios e sua experiência. As condutas dos atores são individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de pensamento e ação, provocando perspectivas diferenciadas de compreensão do social. para quem o resultado de uma ação não se baseia unicamente em uma lógica, mas em uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos. (DUBET, 1994).

Portanto, Dubet (SILVEIRA, 2015) coloca que é necessário partir dos indivíduos para compreender a sociedade, e não partir do indivíduo para compreender o indivíduo. Ao abarcar a sociedade estaremos analisando o indivíduo e ao envolver o indivíduo compreendemos a sociedade. A sociedade traz várias circunstâncias em que os indivíduos entram em ação reciprocamente pela interação. As ações sociais acontecem entre os indivíduos, que interagem reciprocamente com graus distintos de socialização, intermediando fluxo de relações. Assim, a sociedade é um conflito regulado e contínuo, identificada no contexto da modernidade, pois apresenta alto grau de complexidade em suas relações interativas e disso deriva a Sociologia da Experiência.

**Sociologia da Experiência**

O conceito da Sociologia da Experiência proposto por Dubet (1994) orientará a definição e as análises das instituições. Para cunhar o conceito de experiência, Dubet (1994) se pauta nos pensamentos de Georg Simmel[[24]](#footnote-24) e Alain Touraine. E a partir das influências dos autores elaborará a noção de experiência social e lógicas de ação.

Para compreender a noção de experiência social em Dubet, é necessário que se compreenda o de sociedade, de ações sociais e de instituições, por isso, tratar da Sociologia a Experiência não é tarefa simples. Segundo Dubet (1994, p. 53): “A ideia de sociedade foi sempre identificada com a de modernidade e a de evolução, sendo a sociedade a forma da organização social moderna inscrita numa evolução necessária”. A sociedade era composta primordialmente pelo Estado e suas instituições modernas, sendo estas responsáveis por propiciar a integração dos indivíduos e influenciar suas ações e seus comportamentos. Entretanto, essa noção de sociedade está se enfraquecendo junto ao projeto de ordem, totalidade e progresso da modernidade como defendido pela Sociologia Clássica (DUBET, 1994).

Na atualidade, novas configurações sociais se desenham, pois a sociedade privilegia mais aquelas experiências sociais que os atores desenvolvem cotidianamente, isto é, para as experiências. E a sociedade é permeada pelo conflito e heterogeneidade, em que os indivíduos, ao lançarem mão de diversas lógicas de ação, constroem as experiências sociais que deságuam em relações de igualdade/desigualdade. E a ação social, deixa de ser definida como algo imposto, unitário, racional e estratificado e passa a ser concebida das relações conflituosas, heterogêneas e múltiplas (DUBET, 1994),

Prova disso, é que atualmente, a Sociedade é composta por lutas sociais fragmentadas, e que atuam em causa de algumas questões muitos particulares, como questões de gênero, por exemplo. Hoje a relação entre a sociedade, Estado e suas instituições devem ser compreendidas como uma construção social (DUBET, 1994).

Nesse sentido, Dubet (1994), promulga que são os novos contextos sociais, marcado pela heterogeneidade de socialização que fundamentarão a experiência social; são as atividades heterogêneas que envolvem, os indivíduos que conferem sentido as suas ações. Assim, o sentido da experiência é propiciado pelo produto de uma atividade.

A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada para cada atividade que constitui a subjetividade do ator e a sua reflexividade (DUBET, 1994, p. 107).

A construção da noção de experiência social, assim como o de sociedade é produzida por entendimentos distintos e incongruentes, e a experiência social se faz a partir destas lógicas de ação heterogêneas. Por isso, pensar a formação docente a partir da experiência social, é compreender que o professor precisa experienciar diversas situações de ensino, em contextos educacionais diversos e heterogêneos. Se a universidade é lócus de formação docente, a escola também é, pois trata-se de espaço vivo de aprendizagem da docência. É ainda compreender a formação docente em uma dimensão acadêmico-pedagógica que considera os diversos espaços formativos com os quais o licenciando dialoga e são fontes de experiências.

A sociologia da Experiência, proposta por Dubet (1994), não é um método, mas uma noção que nasceu a partir dos trabalhos de pesquisas realizados na França, com movimentos sociais e com a juventude e objetiva apreender a ação social dos indivíduos a partir do contexto coletivo e diverso do qual o indivíduo faz parte. No caso da formação docente, refere-se aos processos pedagógicos de formação, as situações de ensino e aprendizagem que o licenciando vivencia, seja na Universidade

ou na escola, o que importa é que os espaços de formação, sejam instâncias que propiciem experiência, vivência, pesquisa e auto formação.

“O actor é obrigado a articular lógicas de acção diferentes, e é a dinâmica gerada por esta actividade que constitui a subjectividade do actor e a sua reflectividade” (DUBET, 1994, p. 107). Por isso que a Sociologia da Experiência transcende concepções da Sociologia clássica e também a perspectiva do individualismo metodológico. Para Dubet (1994) a sociologia da experiência tem como escopo definir a experiência a partir de uma combinação de diferentes lógicas da ação, que se articulam e que ligam o ator às diferentes dimensões do sistema. E traz o indivíduo para o centro da análise e que não pode ser aplicado de forma generalizada, sem levar em consideração o contexto social concreto da realidade em que este indivíduo faz parte.

Escolhi a noção de experiência a despeito de suas ambiguidades e de suas imprecisões, ou antes, por causa delas, para designar as condutas sociais que observei e analisei durante vários anos em trabalhos que incidiam sobre os movimentos sociais, a juventude, a imigração e a escola. Dado que estas condutas não eram redutíveis nem a papeis nem à prossecução estratégica de interesses, a noção de experiência impôs-se muito (DUBET, 1994, p. 15).

A noção de experiência oferece autonomia ao indivíduo, pois compreende-se que o ator social, pode agir de maneira diversa, frente as diferentes experiências que se depara. Para Dubet (1994), a noção de experiência possui três características essenciais, a saber: a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas; a distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema; e a construção da experiência coletiva que substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica. A heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas dos atores, situa o indivíduo em um contexto coletivo e culturalmente diverso, e é neste contexto que o ator social constrói sua identidade. Ou seja, é a partir da diversidade que se constrói a experiência social. O coletivo é basilar para a construção da identidade do ator social. (DUBET, 1994). Sobre esta questão, Dubet (1994, p. 16) afirma que:

Tudo se passa ‘como se os actores adoptassem simultaneamente vários pontos de vista, como se a identidade deles fosse apenas o jogo movediço das identificações sucessivas, como se outrem fosse alternadamente definido de múltiplas maneiras, aliado e adversário, vizinho e exótico...’

A distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema evidencia que o indivíduo não se entrega por inteiro no desempenho de sua ação social, o que permite aludir que o ator social, tem certa autonomia para as suas escolhas, pois pondera o vivido. E Dubet (1994) aponta que o ator social, ao fazer esta ressalva a faz de maneira consciente e intencional, orientado pela pluralidade de experiências e diversidade, o que propicia o sentido crítico dos atores na construção de suas experiências sociais, e neste ponto que o autor considera o indivíduo autônomo. A construção da experiência coletiva que substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica revela que a heterogeneidade do contexto social permite que o ator compreenda que ele se encontra cada vez mais individualizado em sua ação, embora conviva com situações diversas em circunstâncias heterogêneas (DUBET, 1994). O que orienta as ações do indivíduo é a diversidade dos contextos em que faz parte.

Ao definir experiência, Dubet (1994) parte ainda de três princípios, os quais fundamentam-se na Sociologia compreensiva de Max Weber. Os princípios postulam que a ação social não tem unidade; que a ação é definida por relações sociais; e que a experiência social é uma combinatória.

Sendo o primeiro princípio central para o seu entendimento, visto que, além de propor uma tipologia de ação múltipla, “segundo ele, não existe um sistema e uma lógica da acção, mas uma pluralidade não hierárquica” (DUBET, 1994, p. 109). E a assim, a experiência social se constitui na ausência da racionalidade e da unidade social por meio de vivências múltiplas.

O segundo princípio elucida que a ação social ocorre a partir das relações sociais estabelecidas entre os pares e que não são definidas por normas ou cultura dos atores. Uma ação social, ocorre a partir da articulação entre a subjetividade e a relação contextual. Desta feita “as lógicas elementares que estruturam a experiência não são, pois, apenas orientações normativas, elas são também definidas por relações sociais” (DUBET, 1994, p. 111).

O terceiro princípio versa que a experiência social se dá a partir de situações diversas e que para compreendê-la é necessário considerar três operações intelectuais essenciais. Sendo que a primeira operação é de ordem analítica, no sentido de identificar, isolar e tipificar as lógicas de ação presentes em cada experiência. Nesse sentido, Dubet (1994, p. 112) afirma que “a ficarmos pela linguagem de Weber, diríamos que uma experiência combina vários tipos puros da acção que importa distinguir, ao passo que eles estão inteiramente misturados na mesma experiência social e que os actores os abarcam todos”.

Já a segunda operação objetiva compreender a ação do ator, que se dá a partir da articulação de diversas lógicas em uma mesma ação, uma vez que, mesmo sendo possível construir intelectualmente tipos puros da ação, torna-se impossível haver tipos puros da experiência. Para Dubet (1994, p.112), “as experiências sociais são sempre construções históricas, formados pela combinação de, para nos comprazermos a utilizar conceitos weberianos”.

E a terceira operação visa apreender como os atores catalisam, absorvem, individualmente e coletivamente, as diferentes lógicas que dirigem suas ações. Ao postular as operações, Dubet (1994) considera os detalhes de cada operação, e diz que todas são necessárias para a apreensão da sua teoria e que, cada uma dessas lógicas de ação se decompõe em elementos analíticos mais simples, “nos quais o actor põe em jogo uma definição de si mesmo, da natureza da sua relação com outrem e daquilo que está em jogo nessa relação” (DUBET, 1994, p. 114). Essas lógicas de ação, para Dubet (1994), não se apresentam de forma hierarquizada, não dependem do tipo de sociedade e são autônomas. Por essas razões é que ele prefere falar de experiência; a autonomia dessas lógicas, a qual, por sua vez, articula-se com os sistemas dos mecanismos sociais (DUBET, 1994).

A lógica da integração se dá nos processos de socialização que remetem para formas de explicação causal ou estrutural, enquanto a lógica da estratégia possui estreita relação com as situações de conflito, e privilegia-se o modo de explicação no no sistema de interdependência. E dessa forma, a ação social é interpretada sob registros e significações múltiplos, pois Dubet (1994) compreende que o indivíduo não está inteiramente socializado, visto que socializa-se durante o processo de socialização, e por isso a inconclusão faz parte da experiência do indivíduo.

A experiência social caracteriza-se por uma noção que orienta as condutas individuais e coletivas, as quais são permeadas pela heterogeneidade dos princípios constitutivos e pelas atividades que os indivíduos desenvolvem. É a partir deste contexto que os indivíduos dão sentido às suas práticas (DUBET, 1994). Por isso o ator não se encontra totalmente socializado, pois irá se deparar com espaços heterogêneos durante toda a sua vida, do mesmo modo que a noção de experiência só faz sentido se a ação não for redutível à subjetivação do sistema, ao contrário o indivíduo promove um diálogo com o sistema que o cerca, ele experiencia a heterogeneidade (DUBET, 1994).

O esquema a seguir mostra como ocorrem, no interior do contexto social, as interações e articulações das lógicas de ação gerando que geram a experiência social.

Figura 1- Esquema de interação entre os sistemas dos mecanismos sociais e as lógicas de ação gerando a experiência social.



 Fonte: Dubet (1994, p. 141).

A maneira de o indivíduo se relacionar com seus pares, os seus desejos e projetos são movidos não somente pela racionalidade, pois para Dubet, o indivíduo e a sociedade são interdependentes, e “é por essa razão que uma grande parte do programa daquilo a que chamamos a é uma sociologia da socialização, da aprendizagem que permite ao mesmo tempo o convívio social e a continuidade das sociedades” (DUBET, 1994, p. 142).

As ações dos indivíduos e as suas escolhas derivam das oportunidades que consegue perceber. Assim, referindo-se ao contexto da sociedade capitalista, Dubet (1994, p. 151) considera que:

Neste registro da acção, só podemos orientar-nos para uma solução mista dominada pela metáfora do jogo, articulando a racionalidade dos actores com a presença de regras e de situações que impõem o jogo e distribuem de modo desigual as capacidades de jogar” (DUBET, 1994, p.151).

A experiência se constrói a partir da tensão entre a cultura e as lógicas de ação que ocorrem também a partir das situações de conflito, como pontua Dubet (1994, p. 154):

Não existe unidade do conjunto social, mas que cada lógica da acção remete para elementos autónomos do sistema social, que designa então tão-só um arranjo particular dessas lógicas: as do sistema de integração, do sistema de interdependência e do sistema de acção histórico. Se recusar a ideia de hierarquia e de relações funcionais entre esses elementos, o que corresponde ao esgotamento da ideia de sociedade, a noção de sistema social não valerá mais que o simples constante de uma co-presença desses elementos. Que a sociedade não significa necessariamente que seja um sistema.

Se o sistema social é composto de instâncias que se articulam com o indivíduo, o contexto social ao qual ele faz parte é fundamental para compreender a Sociologia da Experiência, pois trata-se de algo próprio, e que se constitui a partir das ações e interações que se estabelecem em um contexto social. A sociedade está marcada pela diversidade, heterogeneidade e recebe influência dos demais atores que partilham do mesmo contexto, pois a experiência não é somente do indivíduo ou da sociedade, mas é compartilhada por ambos, como mecanismo de orientação e mediação entre ator e sistema (DUBET, 1994). A Sociologia da experiência, bem como a própria experiência enquanto professor, para Dubet (1997) é fundamentada na análise sobre a escola e sobre o professor.

**Dubet e a autonomia no trabalho docente**

É com a autonomia no trabalho que a criatividade humana acontece, juntamente ao reconhecimento e à realização que o homem sente diante das próprias obras. Pois, as relações humanas que permeiam o trabalho e as relações com a natureza, fazem com que o trabalho seja para o homem um modo essencial de realização de si. Assim sendo, o desejo de autonomia perpassa o projeto histórico de emancipação dos trabalhadores.

Nas relações de trabalho, é possível identificar a condição em que o mesmo torna-se oposto à autenticidade e à expressividade. Neste caso, o trabalho é desumanizado, é abstrato e mecânico. Nele a autonomia não está presente e o trabalhador não observa a justiça diante de sua própria experiência, porque ele não se realiza naquilo que simplesmente executa. Isso fica claro em situações em que o professor passa a executar o trabalho docente de forma aligeirada, descontextualizada, automática, sem reflexão e analise do que faz.

Ao buscar entender as dificuldades relatadas pelos professores participantes das suas pesquisas, Dubet (1997) decidiu experienciar a docência e lecionou disciplinas de História e Geografia durante um ano em um colégio francês. Compreendeu que o ensino é uma atividade complexa, bem como a relação estabelecida entre professor e aluno. Dubet (1997) aponta que ficou surpreso com o tempo de negociação existente em sala de aula, e relatou a dificuldade do professor fazer com que o aluno tenha interesse pelo que ele diz, do mesmo modo que os alunos não desejam fazer o papel de aluno.

Dubet (1997, p.223), afirma que os alunos:

[...] não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno. A relação escolar é definida pelos alunos como uma situação de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. É cansativo dar aulas, é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar.

Por isso, é preciso repensar a organização da escola, e que esta deve ser um espaço de normatividade, mas também de liberdade, e que os espaços educativos não podem ficar restritos somente a sala de aula. Assim, o aluno pode e deve fazer o papel de aluno, como aquele que participa, se envolve nas ações do ensino e da aprendizagem no espaço de sala de aula.

Segundo Dubet (1994, p. 174), a escola exercia uma importância para socializar os indivíduos fazendo com que:

As expectativas dos professores, dos alunos e das suas famílias eram ajustadas, a tal ponto que se formou pouco a pouco a imagem de uma idade de ouro escolar. Idade de ouro acerca da qual é, no entanto, necessário lembrar que implicava uma forte segregação social quanto à escola, o fecho da escola sobre si mesma e uma grande distância nas relações entre os professores e os alunos.

A partir desta experiência, Dubet (1997) revela que o professor exerce apenas a função de professor em sala de aula, sendo inviável realizar a função de observador da sua prática, ao mesmo tempo em que exerce à docência. O ofício da profissão professor é uma construção individual, baseada na experiência e na relação com o outro, onde tudo acontece simultaneamente e rapidamente não deixando tempo nem espaço para titubear, hesitar nas decisões. Nesse sentido, "A maior parte dos professores descrevem suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência" (DUBET, 1994, p. 16).

Para Dubet (1997), a escola na sociedade atual tem sofrido um processo de desinstitucionalização, e por isso propõe reflexões e problematiza a justiça na escola, a partir de uma sociedade equitativa, e compreende que a instituição escolar muitas vezes não promove a igualdade. Por isso é mister “repensar a justiça da escola é ir à procura de novas articulações entre princípios e realidades” (DUBET, 2008, p.9), desenvolver uma igualdade distributiva de oportunidades e lutar pela igualdade de oportunidades.

Para Dubet (2008, p. 39):

O percurso escolar é construído como um torneio de tênis no qual cada concorrente tem a possibilidade de sair vencedor contanto que não perca nenhum match. Formalmente, todos os concorrentes são considerados iguais, - e às vezes ocorre que os jogadores menos reputados acabam por triunfar graças à “gloriosa incerteza do esporte”.

Sendo assim, Dubet (2014), afirma que é em nome da igualdade que se combatem as desigualdades tidas como injustas, ou seja, em busca dos princípios de justiça se legitima a ordem, o mérito, a moral. Os estudos de Dubet (2014) evidenciam o papel que os sujeitos assumem diante do mundo do trabalho, pois são considerados atores sociais, capazes de demonstrar uma dinâmica própria para constituição da experiência moral e social. Os conceitos apresentados por Dubet (2014) alicerçam as discussões sobre as desigualdades no trabalho e como os sentimentos de (in)justiça são percebidos pelos sujeitos, a partir das condições dispostas neste mundo do trabalho.

Ao analisar o processo de trabalho em si, Dubet (2014, p. 137) aponta que ele envolve as relações entre os sujeitos. A partir delas, é possível que os trabalhadores se coloquem do ponto de vista da sua autonomia, no sentido de denunciarem “a dominação interna ao próprio trabalho que os impede de se mostrarem como sujeitos de seu trabalho”. A dominação pode levar a alienação, pois é quando o outro determina minha ação, o que engendra um sentimento de impotência, uma perda da autonomia.

O sujeito constrói experiências no coletivo e toma decisões sobre o que e como experienciar situações do cotidiano. Os preceitos das instituições sociais (escola, família, igreja), nem o outro, devem ser amarras, nem padrões para determinar as ações dos atores sociais. Os atores sociais devem ter certa autonomia em determinar sua subjetivação no campo social, ou seja, agir por si, assumindo meu papel no contexto. O sentido das coisas é dado pelo sujeito, ao significado ao fato pode fazê-lo desta ou de outra maneira, tem formas de escolha em sua ação.

Todavia, o ator social constrói sua experiência subjetiva coletivamente, no social, determinada pelo contexto ao qual está inserido. Assim, a experiência é individual, mas se dá no coletivo com um caráter interativo. A experiência do sujeito não está sob o julgo das instituições sociais, não se limita a reprodução do status quo e, há um resgate da autonomia. É como o sujeito se relaciona com o sistema que determinam suas ações, seu comportamento, sua atitude em relação a tudo que o cerca. Nesse sentido, vemos que a autonomia do professor é relativa, pois sempre haverá a influência do sistema em suas atitudes, comportamentos, atos ou ações.

As ações docentes são atos individuais que se dão no coletivo, que se submetem a uma crítica especifica, mas que não podem se confundir com as críticas a partir do mérito do ato em si. Igualdade, mérito e autonomia são mencionados por Dubet (2014) como os três princípios fundamentais para compreendermos a ideia de justiça. Destes princípios, seus estudos citam o processo de articulação com o direito, o poder e o reconhecimento. Sobretudo, quando o professor ao agir, vemos que o processo formativo lhe dá o direito de ensinar, no espaço de sala consolida seu poder em educar o aluno e a partir das atitudes do aprendiz tem-se o reconhecimento pelo trabalho realizado. Entretanto, nas situações em que a conhecimento, a singularidade e a dignidade do trabalhador são impedidas de ocorrer constituem-se na definição de injustiças, sendo que ameaçam sua realização pessoal no e pelo trabalho.

Assim, a autonomia é um princípio de justiça, mas também possui um caráter contraditório quando analisada juntamente aos conceitos de direito, poder e reconhecimento do trabalhador. O sentimento de justiça abrange a oferta de gratificações intrínsecas pelo trabalho, estando elas voltadas para: interesse profissional, qualidade das relações sociais e possibilidades de realização do trabalhador. Já o ato de sentir a injustiça presente é resultante de outro sentimento, no caso, a alienação subjetiva. Tal termo, por sua vez, é definido pela sociologia do trabalho quando remete à fadiga, ao baixo interesse pela tarefa, com sensação de impotência diante da própria atividade.

O princípio da igualdade assume duas condições distintas, sendo a primeira referente à igualdade de posições e a segunda relacionada à igualdade de oportunidades. A igualdade de posições refere-se à equidade, seja na escola, ou no mundo do trabalho. A igualdade de oportunidades diz respeito a dar a cada um e a todos o que “lhe é devido segundo seu *ranking,* sua idade, seu sexo, sua nacionalidade, seus diplomas” (DUBET, 2014, p. 24). Entretanto, a desigualdade está ligada as condições sociais do pais e, que tem um peso considerável para ser igualitários. Para Dubet (2003, p. 23), as desigualdades devem ser compreendidas como um “conjunto de processos sociais, de mecanismos e de experiências coletivas e individuais” e que os indivíduos na modernidade são considerados cada vez mais iguais e suas “desigualdades empíricas não podem basear-se nem no nascimento, nem na raça, nem na tradição”.

Oportunidades iguais, em condições iguais, atribuindo a cada um o que é seu direto nos leva a um caminho justo. Entretanto, isso não quer dizer romper com hierarquias, pelo contrário, numa sociedade democrática é respeitar a ordem hierárquica tida como legitima e atribuir o que é justo a cada um. Por exemplo, o professor mais antigo da escola tem o direito de escolher primeiro sua turma, pois o tempo de serviço dá direito a uma desigualdade justa. Assim, conforme Dubet (2014), estamos vinculados a uma ordem hierarquicamente legítima.

O direito à igualdade não elimina a ordem hierárquica. Faz-se necessário respeitá-la e acomodar as desigualdades como justas.

Com base na afirmação de Dubet (2014), que a igualdade de posições e de oportunidades é possível estabelecermos a proximidade entre o princípio da igualdade e do mérito. A igualdade é concebida a partir daquilo que cada sujeito considera como justo e igual ao colocar como necessário para a manutenção da posição que ocupa na hierarquia social. Em relação ao mérito, há um valor moral, podendo ser uma forma de realização ou também negação para os trabalhadores.

Na medida em que o acesso a essas posições [raras] não são transmitidas pela herança porque somos fundamentalmente iguais, parece justo que, a cada geração, indivíduos iguais concorram equitativamente para ocupar as posições sociais desiguais. Assim, a escola ﬁcou encarregada de organizar essa competição permitindo a cada um adquirir uma posição social em função do seu mérito escolar. As hierarquias fundadas sobre o mérito dos indivíduos, quer dizer sobre o uso que fazem da sua igualdade fundamental, substituíram as aristocracias fundadas na herança. Por isso que a justiça meritocrática na escola se tornou a única maneira de articular a igualdade fundamental dos indivíduos e a hierarquia de posições. A escola puramente meritocrática deve estar capacitada para separar a esfera das desigualdades sociais e culturais da esfera das desigualdades escolares para que as desigualdades escolares sejam perfeitamente justas por serem fundadas no mérito dos indivíduos (DUBET, 2014, p. 33).

O mérito poderá influenciar na autonomia dos sujeitos, pois quando há a competitividade, a autonomia dos trabalhadores é alterada e coloca-se um processo de intensificação do trabalho. Um exemplo é quando os professores necessitam aprovar o maior número de alunos para aumento dos índices expostos à sociedade.

O mérito do profissional é posto em evidência, há uma competitividade entre profissionais e entre instituições nos processos de avaliação externa e, nesta perspectiva, a autonomia docente enfrenta restrições.

O princípio da autonomia tem valor próprio, mas está atrelada as condições sociais e manifesta-se na resistência a vontades individuais do sujeito. O desejo da autonomia está no projeto de construir sua própria atividade, no atributo e propriedade da pessoa em preservar um pouco de controle. Sendo assim, a autonomia é um princípio de justiça propriamente subjetivo, envolve sonhos, realizações, resistências, carreira do próprio ator social. A autonomia se conquista, se forja no seu fazer.

A autonomia repousa sobre um princípio de engajamento do sujeito [...] A despeito de seu caráter profundamente subjetivo, porque sou o único juiz da minha autonomia, o princípio da autonomia está na base de uma crítica especifica da experiência de trabalho. [...] Esse princípio não pode ser confundido nem com igualdade [...] nem com o mérito [...] A autonomia é portanto um princípio de justiça específico e tão ativo na construção e na crítica da experiência social que, pelo que parece, quase todos os indivíduos o mobilizam na medida em que esperam ser o sujeito do seu trabalho e em que quase todos retiram satisfações da própria atividade. (DUBET, 2014, p. 142).

Na forma mais clara, Dubet (2014), coloca a subjetividade do indivíduo no centro da análise, pois a experiência social o constitui e o autoriza em suas ações. Quando o sujeito age, o faz em grande parte no sentido de manter a coesão social, mas a partir de suas experiências, ou seja, combina lógicas de ação com uma coerência interna que só ela sabe. O sujeito tem força determinadora no contexto social a qual está inserido, mas não uma determinação total, por isso a autonomia é relativa. Vivemos numa sociedade em que os processos de transição são fortes e decisivos e os atores sociais são obrigados a gerir simultaneamente várias estruturas de ação.

A ideia de contradição permeia os estudos no sentido de que ao, mesmo tempo, é possível dizer que os princípios de justiça favorecem a subjetividade dos sujeitos envolvidos e também podem desfavorecer o reconhecimento destes atores sociais. Diante disso, abordamos os princípios de igualdade, mérito e autonomia. A autonomia não é algo atribuído ao sujeito inicialmente, mas está envolta em determinações culturais e por isso distancia-se de ser considerada enquanto liberdade plena. Ela é dependente das relações com outros seres humanos e é o próprio sujeito que as estabelece, portanto, ele não recebe a autonomia de alguém. Uma assim denominada “zona de incerteza” faz-se necessária para a conquista da autonomia, sendo um espaço de liberdade.

A autonomia relaciona-se aos princípios da igualdade e do mérito e poderá assumir um caráter ambíguo. Conforme Rocha *et al*. (2013):

[...] o engajamento do indivíduo no seu trabalho proporciona-lhe satisfações pessoais como: prazer, felicidade e um sentimento de liberdade, mas, também pode provocar o sentimento de ser alienado, destruído e até mesmo tratado como um objeto de uso. (ROCHA *et al*., 2013, p. 316).

Neste ponto, é possível destacarmos a contradição presente em tal princípio. Ao mesmo tempo em que o engajamento dos sujeitos na carreira profissional poderá representar um sentimento de autonomia, também poderá representar a privação do sujeito em relação a esta liberdade.

A autonomia para Dubet (2014) aparece como um dos princípios mobilizados pelos indivíduos no momento em que há o desejo de tornarem-se sujeitos de seu trabalho. Em relação ao direito, ao poder e ao reconhecimento, é possível considerar que o primeiro traz a organização e hierarquia; o poder envolve a capacidade de imposição dos dirigentes e também a capacidade de os trabalhadores constituírem o seu espaço de autonomia. O reconhecimento envolve a duplicidade de querermos ser vistos como iguais e também constituir a autonomia singular. Conforme as afirmações de Rocha *et al*. (2013, p. 317): “o pedido de reconhecimento é sempre ambivalente e parece duplamente ameaçado, seja porque a singularidade nos fecha, seja porque a igualdade os nega como indivíduo singular”. A autonomia mobiliza o sujeito em si e possui um caráter profundamente subjetivo porque é o sujeito quem a julga. O que resulta em realização no trabalho é visto como justo aos olhos do próprio sujeito e o que traz impedimentos é identificado por ele como injusto.

**Referencias**

DUBET, François. **A Sociologia da Experiência**. Lisboa: Porto, 1994.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **A l’école. Sociologie de l’expériencescolaire**. Paris: ÉditionsSeuil, 1996.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com FrançoisDubet. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 222 – 231, jul/ago. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413>24781997000200018&script=sci\_arttext Acesso em 22 nov. 2018.

DUBET, François. **Desigualdades multiplicadas**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

DUBET, François. El declive de lainstitución – profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, François. **O que é uma escola justa**? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Florianópolis: UFSC, 2014.

GADEA, Carlos; Warren, Scherer Ilse. A contribuição de Alain Touraine para o debate sobre sujeito e democracia latino-americano. **Rev. Sociol. Polít**., Curitiba, 25, p. 39-45, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31110.pdf>. Acesso em 11 nov. 2019.

http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/187/215. Acesso em 6 nov. 2018.

ROCHA, Julia Siqueira da; DELGADO, Paulo Sérgio da Graça; FORMIGA, Verônica Ivone. Injustiças. A experiência das desigualdades no mundo do trabalho - FraçoisDubet com ValérieCaillet, Régis Cortésério, David Melo, Françoise Rault. **Revista Linhas**: Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 313 - 321, jul./dez. 2013.

SILVEIRA, Eder da Silva. Entrevista com François Dubet: Estigmas e discriminações – a experiência individual como objeto. **Revista Educação.** Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 157-161, jan.-abr. 2015.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais de sociologia:** indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

CULTURA E MUNDO DA VIDA NA EDUCAÇÃO – UMA ANÁLISE EM HABERMAS

Ari Raimann

Introdução

Para que a teoria de Habermas seja melhor situada, trazemos aqui uma breve biografia do teórico que serve de base para a nossa análise neste texto. Nascido em 1929, em Düsseldorf, Alemanha, Jürgen Habermas é o principal teórico da segunda geração da Escola de Frankfurt, movimento filosófico e sociológico do século passado, notabilizado pela crítica da cultura empreendida por seus membros — filósofos, psicanalistas e cientistas sociais — vinculados ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt. Os principais nomes deste movimento da filosofia alemã são: Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Benjamim, Habermas, entre outros.

A formação acadêmica de Habermas englobou diversas áreas das ciências humanas. Estudou Filosofia, História, Psicologia, Economia e Literatura Alemã, em Bonn, Göttingen e Zurique, obtendo seu doutorado em 1954, com uma tese sobre Schelling. Em 1956, com 27 anos, Habermas tornou-se assistente de Adorno na Universidade de Frankfurt. Nesse período, além da teoria crítica, seu interesse se dirigiu ao estudo de Marx, Durkheim, Weber, Gadamer, Luckács, Piaget, Kohlberg, Austin, Searle, Mead e Luhmann. Em 1961 apresentou a sua tese de livre docência em Sociologia, defendida em Marburg, sendo publicada no ano seguinte sob o título Mudança estrutural da esfera pública. Em sua carreira universitária ensinou Filosofia em Heidelberg, de 1961 a 1964, depois se tornou professor de Filosofia e de Sociologia na Universidade de Frankfurt. Em 1972, mudou-se para o Instituto Max-Planck, em Starnberg, em seguida, em 1983, retornou ao seu posto de professor em Frankfurt, na Universidade Johan W. Goethe, pela qual se aposentou em 1994. A produção científica de Habermas é vasta e considerada uma das mais densas, a ponto de tornar-se um dos filósofos mais influentes a partir de 1970.

Abordando Habermas, ao pensarmos a temática educação, diversos enfoques podem ser dados a ela. Logo pensamos em construir conhecimento, pois o papel principal da educação seria esse. No entanto, segundo a boa hermenêutica, conhecimento novo se faz sobre o velho, ou seja, na consideração daquilo que foi produzido historicamente pelos homens. Nesse sentido, a leitura de Jürgen Habermas nos leva a algumas possibilidades na educação, especialmente quando as sociedades passam pelos exageros do mundo globalizado e da produção de capital.

As contribuições de Habermas para a educação começam com a consideração da cultura escolar e suas relações com o desenvolvimento da educação e da constituição dos indivíduos. O teórico não figura entre os que frequentemente se ocupam com a educação. Contudo, como um dos mais respeitados pensadores da contemporaneidade, fazendo crítica ao modelo social da modernidade e propondo caminho alternativo à razão, Habermas tem produzido reflexões e promovido debates profícuos nas áreas da filosofia, da sociologia e do direito que têm emprestado importantes contribuições à área da educação, na promoção, por exemplo, de pactos civilizatórios e de processos democráticos, tão caros ao processo formativo. Com forte presença acadêmica, Habermas tem se ocupado com o que diz respeito às condições de vida do homem na civilização moderna. Destaca que é preciso completar o projeto de modernidade “sem abrir mão do que já se conseguiu, não somente em termos de conhecimento, mas também de liberdade subjetiva, da autonomia ética e da autorrealização, do direito igual de participação na formação de uma vontade política”. (BANNEL, 2006, p. 18) “Esse processo, compreendido como processos de aprendizagem desencadeados ao longo da História [...] poderia ser considerado um dos fios condutores do pensamento desse filósofo e teórico social”. (BANNEL, 2006, p. 18) Habermas reconhece que nas sociedades modernas, as relações humanas são determinadas pelo interesse econômico, sendo o processo material de produção o fio condutor destas relações.

Mesmo não estando entre os teóricos que particularmente se ocupam com a discussão a respeito da cultura escolar, com implicações na aprendizagem, Habermas certamente traz contribuições que possibilitam enriquecer o debate, pois em sua teoria do *agir comunicativo* revela sua preocupação com a valorização dos aspectos culturais do homem no encontro com os demais. Diante disso, a grande questão com a qual nos ocupamos neste trabalho assim se apresenta: Mundo da vida e cultura, que contribuições são dadas à educação pela teoria de Habermas?

Na busca pelo desvelamento dessa questão, dialogamos com o teórico com base em seus textos publicados a partir dos anos 80, quando publica sua teoria do *agir comunicativo.* Esperamos que este texto oportunize contribuições não apenas para as questões de formação e do trabalho docente, mas também para a historiografia.

**Mundo da vida e educação**

A categoria *mundo da vida* é uma das fundamentais na teoria habermasiana, da qual depende a concretização do agir comunicativo. Ao desenvolver a categoria *mundo da vida*, que considera pano de fundo do agir comunicativo, Habermas observa:

A prática comunicativa cotidiana, na qual o mundo da vida está centrado, alimenta-se de um jogo conjunto, resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização, e esse jogo está, por sua vez, enraizado nessa prática. (HABERMAS, 1990, p. 100).

O mundo da vida é o espaço onde se dão as relações sociais de modo voluntário. O mundo da vida é o espaço das reais necessidades de cada indivíduo, bem como de seus sentimentos e modos de perceber a realidade. É também o lugar em que se estabelecem vínculos com os demais. É um espaço real, pois nele estão sedimentados os sentimentos em relação a tudo que ocorre na vida e como ela é percebida, com todos os seus sentidos. Podemos perceber que o mundo da vida é um conceito que faz parte da ação comunicativa, ou seja, sem ele não é possível chegar-se a uma ação comunicativa, pois esta o pressupõe. O mundo da vida dá sustentação ao agir comunicativo, pois este necessita partir dos sentidos que estão sedimentados nesse espaço. O conceito, que também pode ser entendido como mundo vivido, envolve contextos nos quais os sujeitos que se encontram em um ato comunicativo se situam nos diversos tempos históricos.

Dessa forma se expressa Habermas:

[...] enquanto o falante e o ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo num mundo, eles movem-se dentro do horizonte do seu mundo de vida comum e este continua a ser para os intervenientes como um pano de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indesmembrável e holístico (HABERMAS, 1990, p.278).

Ainda a esse respeito, em *Teoria da Ação Comunicativa,* Habermas (1987, p. 30) destaca que “o conceito abstrato de mundo é condição necessária para que os sujeitos que atuam comunicativamente possam entender-se entre si sobre o que sucede no mundo ou o que se deve produzir no mundo”.

Já nos anos sessenta essa categoria aprece nas obras do autor, sob as discussões em relação ao conceito de *interação,* contudo, é em sua principal obra — *Teoria da ação comunicativa (1987) —* que o autor vai sistematizar essa categoria, revelando que o mundo da vida é conceito complementar ao conceito de ação comunicativa, pois a sociedade e o indivíduo se constituem reciprocamente através da ação comunicativa. “A reprodução do mundo da vida é alimentada através das contribuições do agir comunicativo, enquanto a última é alimentada, simultaneamente, através dos recursos do mundo da vida”. Este *mundo da vida* precisa ser entendido como base de todas as ações humanas. Segundo Habermas, é o *mundo da vida* que alicerça e delimita as ações, sendo sempre pressuposto, mas não tematizado.

Sua visão é no sentido de compreender a racionalidade que visa superar a razão instrumental pela razão comunicativa. Nessa linha de pensamento, a educação se faz no processo e não se mostra como algo estático, porém algo dinâmico que considera a integração humana nos âmbitos do saber, do sentir e do ser. No encontro com os outros o sujeito produz e se realiza, porque é ser social. A razão instrumental se coloca como instrumento de dominação e repressão, pois seu fim é estratégico, estando comprometida com o mercado e com a produção de capital. Esta racionalidade da ciência e da técnica tem sido elemento central nas sociedades modernas. Embora Habermas combata a racionalidade instrumental, deixa clara a crença na emancipação via desenvolvimento da racionalidade humana. Para que tal ocorra, aponta para a superação do conceito de "razão instrumental" pelo uso da "razão comunicativa". Portanto, é necessário que as novas metodologias utilizadas pela escola e, basicamente, pelos professores, apontem para “o universalismo do respeito igual em relação a todos e da solidariedade com tudo o que tenha o semblante humano” (HABERMAS, 1993, p.304).

Propondo a integração social, o autor defende a ideia de sociedade como *mundo da vida*, que deriva do conceito de ação orientada ao entendimento. Mas não compreende a complexidade da sociedade moderna, daí a necessidade de conceber uma teoria que articule os dois mundos: o vivido e o sistêmico. A estabilidade do *mundo da vida* é abalada pelos argumentos da ação comunicativa, pois o sistema apresenta-se como oposição ao *mundo da vida*. É preciso, portanto, redirecionar essa postura, indo ao encontro do “mundo da vida”, abrindo aos outros espaços de ação e, conseqüentemente, de valorização de sua história e bagagem cultural.

Pensando a educação e, mais propriamente, os espaços da sala de aula, a teria habermasiana destaca a importância do uso racional dos argumentos e estes incluem a vida cotidiana com todos os seus sentidos para cada indivíduo do processo. Aí destaca-se o aluno, que muitas das vezes nem é ouvido, quanto menos seus argumentos ou suas explicações são consideradas. Ou seja, o mundo da vida do aluno não encontra lugar no processo educativo. O professor, dentro do sistema, atropela conteúdos e os reproduz de modo assombroso.

Recordamos neste momento o pensamento de Prestes (1997, p.88), segundo o qual “compreender que não podemos mais educar sobre estruturas estáveis do ser e reconhecer que não temos o pretendido controle sobre o destino da educação, não significa negar a possibilidade de outros espaços de legitimação”.

Assim, Habermas observa o mundo, buscando caminhos possíveis para as dificuldades do tempo atual, pois é preciso dialogar com o *mundo da vida*, real e atual. Bannel (2018, p. 1) observa que “a interação entre indivíduos constrói as estruturas intersubjetivas de uma sociedade, enquanto os recursos dessas estruturas são mobilizados no agir comunicativo para formar o indivíduo.” Neste sentido, é preciso levar em conta o instituinte escolar, que ‘são as pessoas envolvidas na vida da instituição, quer como agentes internos, quer como “clientela”, e o próprio processo de interação no meio em que ela atua’. (MARQUES, 1990, p.128). O próprio Habermas observa que

[...]não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo (HABERMAS, 1984, p. 392).

Considerar, portanto, o coletivo humano, em suas mais diferentes manifestações, é tarefa que diz respeito à escola, daí a relevância de existir um projeto político pedagógico sendo atualizado constantemente e seguido durante o processo de ensinar e aprender. Nesse projeto precisariam constar os modos de ação, os princípios norteadores dos processos, os conceitos de aluno, de professor, de conhecimento, de valores, e tal. Não se faz educação adequadamente quando não se leva em conta a força instituinte, pois é esta que apresenta novas possibilidades, é esta que também propõe novos e significativos caminhos. No dizer de Habermas,

[...]ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (HABERMAS, 1984, p. 392).

O que se tem percebido nas discussões sobre educação em nosso tempo é a acentuada preocupação com as práticas educativas, com as determinações curriculares, com a imposição de conteúdos e materiais didáticos que chegam à escola fechados, sem qualquer aproximação com a realidade vivida. Até mesmo para professores os conteúdos são apresentados de modo que a realidade vivenciada por eles está distante daquela exemplificada nos livros. Da mesma forma, os procedimentos metodológicos ainda predominantemente centrados na ação do professor, tendo em vista o cumprimento de metas da escola, comprometidas com o viés meramente técnico e instrumental, é o que predomina.

A ideia é difundir uma espécie de abandono de uma compreensão egocêntrica de mundo para uma perspectiva coletiva, baseada em princípios aceitos racionalmente pelos que se encontram nos espaços da escola. Prega-se, portanto, a rejeição da ideia de verdade evidente, pois o que distingue o ser humano não é o “monopólio de se opor ao ente, reconhecer e tratar objetos, fazer e cumprir afirmações verdadeiras [...], mas sim, em primeiro lugar a utilização comunicacional de uma linguagem articulada em proposições que é específica da nossa forma de vida sociocultural” (HABERMAS, 1990b, p.288- 289).

É importante lembrar, igualmente, a quase certeza de que não é possível educar num relativismo absoluto. A escola, em seu contexto e conforme sua história, precisa reunir esforços na perspectiva de estabelecer validade para a tarefa educativa, enquanto formação humana, que precisa se desvencilhar das diferentes formas de dominação e de exploração produzidas pela filosofia da consciência.

Desenvolver a recuperação da razão não dominadora, não exploradora, não sectarista e não solipsista, capaz de autocrítica e promotora da emancipação humana é tarefa a que Habermas se propõe.

Os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns de situação (HABERMAS, 1990, p. 72).

A fala de Habermas destaca o mundo da vida de onde emanam sentidos e demandas, necessidades e faltas. Em outro momento Habermas enfatiza a relevância do encontro comunicativo entre os sujeitos, na consideração de sua história cultural, também no ambiente escolar:

O indivíduo e a sociedade constituem-se reciprocamente. Toda a integração social de conjuntos de ação *é* simultaneamente um fenômeno de socialização para sujeitos capazes de ação e de fala, os quais se formam no interior desse processo e, por seu turno, renovam e estabilizam a sociedade como a totalidade de suas relações interpessoais legitimamente ordenadas (HABERMAS, 1990, p.101).

Rouanet, nessa mesma linha de pensamento, enfatiza que o processo comunicativo prevê a consideração e a valorização dos indivíduos em sua história cultural e experiências cotidianas vividas, constituindo desse modo uma nova cultura escolar:

Dentro desse novo paradigma, a racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua argumentação, com vistas ao entendimento último, referindo-se, em cada caso, a três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções. É um conceito processual da razão: serão racionais não as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas num processo argumentativo em que o consenso foi alcançado sem deformações externas, resultante das violências, ou internas, resultante da falsa consciência, através de provas e contraprovas, de argumentos e contra-argumentos. (ROUANET, 1997: 13-14).

Cada contexto é um *mundo da vida*, que emprega um saber comum e é uma comunidade de saber. O *mundo da vida* compreende a reserva das evidências ou das convicções experimentadas que os participantes na comunicação utilizam no processo cooperativo de interpretação. É o universo do senso comum, aceito na atividade social cotidiana e problematizável. Nesse contexto, Habermas destaca o papel da argumentação como mecanismo principal de aprendizagem. Destaca, no entanto, que os sujeitos que participam de encontros comunicativos e se envolvem em processos argumentativos precisam ser sujeitos racionais e autônomos, isto é, de nada adianta que alguém os conduza na fala, definindo o que devem dizer ou aceitar. A argumentação precisa apresentar elementos capazes de convencer os outros e isso não por coerção, ameaça ou outro dispositivo dessa natureza. Então, diante disso, se determinado ponto de vista ou opinião precisa ser justificado, é porque não há consenso absoluto sobre a sua validade. No processo de ensinar e aprender, a ocorrência do “não” faz parte da essência da argumentação. A metodologia de aula, portanto, precisa considerar os vários posicionamentos sobre os conteúdos. O direito de dizer “não” ou dizer “sim” assiste a cada um. E a necessidade de argumentar sobre algo que se defende é fundamental. Sem o argumento racional não há comunicação racional, portanto, o que resultaria daí seria imposição.

Habermas vê que *mundo da vida* e sistema são duas realidades distintas: o sistema refere-se às implicações funcionais das ações para a reprodução de uma sociedade determinada. Já o *mundo da vida* contribui para manter a identidade social e individual ao organizar a ação em torno de valores compartilhados, com o objetivo de alcançar um acordo sobre aspectos de validade que são passíveis de crítica. Enfatiza a racionalização do mundo da vida que, por sua vez, decorre do fortalecimento da ação comunicativa, que tem como uma de suas funções a construção recíproca da sociedade, da cultura e da personalidade (componentes estruturais do mundo da vida) pelas interações mediadas pela linguagem. (BANNEL, 2006). Pelo *mundo da vida* os sujeitos chegam à compreensão compartilhada do mundo, pois o mundo da vida

[...]não somente forma o contexto para os processos de entendimento mútuo, mas também fornece os recursos para isso. O mundo da vida comum a cada caso oferece uma provisão de obviedades culturais donde os participantes da comunicação tiram seus esforços de interpretação os modelos de exegese consentidos. (HABERMAS, 1989, p. 166).

Isso porque “o mundo de vida exerce a função de reservatório cultural, no qual são conservados os resultados das elaborações históricas realizadas pelos processos de ação”, segundo Uribe Riveira (1995, p. 59). Diante disso, convém indagar como se daria o processo educativo. É percebida a realidade em que se encontram professores e alunos nos sistemas educativos no Brasil, sob o domínio dos interesses da produção de capital. A educação nesse contexto tem sido fortemente marcada pela impaciência com o outro, pela intolerância a outros princípios e pelos fundamentalismos diversos que compõem o agir contemporâneo. Evidencia-se que os saberes que emanam do mundo da vida são diferentes daqueles saberes de natureza estritamente teórica. A diferença está em que estes podem ser fundamentados, ou seja, os alunos têm condições de dar novos significados aos conteúdos trabalhados quando estes conteúdos são colocados para discussão com base nos saberes e sentidos vivenciados pelos mesmos.

O pensamento habermasiano, portanto, promove resgate aos valores sócio-culturais em qualquer comunidade comunicativa, com destaque para a comunidade escolar. Construir novos saberes, então, pressupõe levar em conta o *mundo da vida*. Tal postura encaminha a discussão no sentido de dar novo significado ao currículo escolar, tanto expresso quanto o vivido nos diferentes espaços e tempos da escola.

Só os limitados fragmentos do mundo da vida que caem dentro do horizonte de uma situação constituem um contexto de ação orientada ao entendimento, que pode ser tematizado e aparecer sob a categoria de *saber.* Da perspectiva centrada na situação, o *mundo da vida* aparece como depósito de auto-evidências ou de convicções inquestionadas, das quais os participantes na comunicação fazem uso nos processos cooperativos de interpretação. Mas só quando se tornam relevantes para uma situação [...] podem determinadas auto-evidências ser mobilizadas em forma de um saber sobre o qual existe consenso e que ao mesmo tempo é suscetível de problematização. (HABERMAS, 1987, p. 176)

O mundo no qual se relacionam os sujeitos entre si é o *mundo da vida* e a *linguagem* é o que os une*.* Assim, a escola precisaria buscar entender o mundo da vida daqueles que dela fazem parte. Como tal seria possível? Visto que o modelo de escola proposto decorre de interesses da elite que coordena as ações, os espaços internos da escola podem ternar-se ricos no sentido da busca pela transgressão ao modelo do sistema.

A aula contaria com ricos espaços de fala dos envolvidos, permitindo que o mundo vivido fosse colocado sobre a mesa no processo de comunicação racional. Segundo esse modelo o docente não é mais o dono do saber, nem mesmo o que detém o poder. Coação e ameaças não encontram espaço na sala de aula. O mundo cultural é rico e inclui as vivências e tradições daqueles que a compõem. Portanto, uma perspectiva crítica e racional de aula é, sem dúvida, necessária. Tal é a perspectiva habermasiana.

O velho e o novo se entrelaçam, resultando daí outro conhecimento, outro entendimento da própria vida e dos sujeitos que se encontram. O saber que nasce do *mundo da vida* é diferente do saber teórico. Enquanto o saber teórico pode ser fundamentado, o saber do mundo da vida adquire novo status a partir do momento em que é colocado em discussão.

Os indivíduos, conforme esse modelo de educação, encontram-se em igualdade de condições e se colocam na posição de reciprocidade, procurando entender juntos a vida. Nessa perspectiva, busca-se valorizar o homem com suas capacidades e cultura, seus sentidos e emoções. A educação assume papel ativo de aprendizagem e vivência coletiva. A escola, portanto, promove um homem que se percebe parte de um grupo social, capaz de analisar, criticar e propor transformações, a partir de suas próprias experiências e vivências.

Na trajetória curricular, é preciso, portanto, entender o aluno mais e mais como um sujeito capaz de construir novos conhecimentos na relação com os outros e com o meio em que vive, considerando e socializando os mundos que se encontram no interior da escola.

Ao perceber-se sujeito, no sentido de ser dignificado e considerado nos seus sentimentos e valorizado pelos seus significados, o aluno passa a ser sujeito da história, isto é, passa a construir nova realidade, contribuindo com seu potencial, encontrando na escola significados, antes não vivenciados.

O processo constitutivo da vida humana é processo interativo de encontro/ diálogo de sujeitos que nele se constituem ao mesmo tempo em que o instauram e o realizam na dinâmica do encontro racional. Na intersubjetividade buscam os homens entender-se entre si sobre seus próprios objetivos ali onde estão. É verdade que o entendimento sempre é provisório, porque o amanhã poderá possibilitar um novo entendimento sobre a mesma realidade. Para se alcançar a integração social é preciso alcançar entendimento mútuo através da linguagem, sendo este um mecanismo para coordenar ação entre indivíduos. A escola, como agência de encontro e de realização do homem, se determina pelo entendimento compartilhado e atuação solidária dos que dela fazem parte. Passa à condição de normalidade a discussão e a análise de argumentos e posicionamentos, visando uma solução que provenha do coletivo. Valoriza-se a fala dos sujeitos e considera-se essa ferramenta como fundamental no processo ensino-aprendizagem, sendo esta concebida como a resolução de problemas e conflitos, da mesma forma, como a articulação de um projeto de vida pessoal. Esse paradigma, portanto, não concebe uma educação baseada em programa preestabelecido de disciplinas sujeitas a objetivos e métodos definidos por pessoas que nem conhecem a realidade da escola ou que não estão dispostas a lançar um olhar sobre a realidade tão diversa e tão rica onde se insere.

Nada está pronto, acabado, pois tudo é retomado pelos sujeitos em interação. Assim, em vez de a escola insistir em lançar conceitos preestabelecidos no tempo, na forma como no passado foram definidos, promove em seu meio a busca da significação do que se lê, vê, ouve, escreve ou se faz, das práticas sociais que historicamente foram se enraizando. Assim, os conceitos começam a sofrer modificações, o valor da história cultural da comunidade passa a ecoar, porque os sujeitos são outros, em cada tempo. Assim, o ensino começa quando o mestre aprende com seus alunos. Como Kierkegaard, ´o ensino começa quando o mestre aprende com o discípulo, quando o mestre se situa no que o discípulo compreendeu, da maneira como o discípulo compreendeu` (MARQUES, 1992).

A teoria apresentada por Habermas encaminha a educação na perspectiva de uma racionalidade comunicativa, significando dar valor às questões que até aqui têm estado desvinculadas da abordagem argumentativa e passem a ser consideradas parte do contexto do ensinar e do aprender. Fala-se das questões do mundo vivido. Evidentemente, que para isso ocorrer, é necessário que sejam adotados procedimentos que ampliem os conceitos pedagógicos reinantes e os fundamentos epistemológicos da educação e que estes sejam demarcados em bases da teoria da comunicação.

**O lugar da cultura na educação**

A partir de sua teoria, Habermas trabalha a abordagem político-cultural dos homens que se relacionam entre si, por meio de normas linguisticamente articuladas, tendo como objetivo mútuo o entendimento. Percebe-se, segundo ele, que o conceito de entendimento determina, *a priori,* não apenas onde chegará o conteúdo, mas também aponta para as posições corresponsáveis das partes, até que se chegue a uma unidade organizada e aceitável aos participantes. Aí encontramos alguns elementos que possam ser articulados no campo da educação, tendo em vista a sua qualidade. Segundo Habermas (1989), o conhecimento gerado a partir do encontro comunicativo tem em vista promover a emancipação dos indivíduos e esse projeto é relevante nesse aspecto.

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o *iniciador,* que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria. (HABERMAS, 1989, p. 166, grifos do autor).

Observando desta perspectiva, já é possível perceber que no bojo da teoria de Habermas está a consideração e o resgate de valores socioculturais. Ou seja, entende-se que a comunicação racional parte do princípio de que há um fundo comum de cultura, que permitir a inteligibilidade por parte dos que argumentam, dizendo “sim” ou “não”.

Habermas defende a cultura como

[...] o armazém do saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. A sociedade compõe-se de ordens legítimas por meio das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem solidariedade. (HABERMAS, 1990, p. 96)

 Evidentemente, Habermas não discute os rumos do conhecimento e da formação dentro dos ideais do capitalismo, que a tudo vem determinando no tempo presente, onde quer que estejam os indivíduos, marcados fortemente pela tendência forte que exerce o mercado capitalista em sua vida e experiências. Como destaca Gomes (2009, p. 232), “Habermas desenvolve uma teoria da racionalidade de dupla face, em que a instrumental convive com um outro tipo de racionalidade que ele denomina comunicativa”.

O autor destaca que o sistema tem enorme capacidade de interferir no mundo da vida e isto se mostra na tendência à racionalização das normas por parte dos que se relacionam, porque o sistema procura interferir na produção cultural. Conforme (MUHL, 2011, p. 1040),

[...] o moderno Estado tecnocrático tem exigido o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na escola, tornando-a uma entidade que é forçada a incorporar progressivamente a racionalidade instrumental em atendimento às exigências sistêmicas. O sistema realiza tal intento procurando interferir, por intermédio do planejamento administrativo escolar, na esfera cultural, fazendo com que esta, que tradicionalmente se reproduz por suas próprias condições e se orienta por critérios autolegitimadores, passe a depender da constituição e da legitimação sistêmica.

Os desafios da escola vão além do trabalho relativo ao conhecimento científico produzido histórica e socialmente pelos homens. Um de seus maiores desafios é produzir cultura com base nos contextos e no tempo histórico em que ela se encontra.

A racionalização a que Habermas se refere está profundamente relacionada à formação dos valores culturais e da consciência moral.

Podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de *entendimento*, da *coordenação da ação*, e da *socialização,* os quais passam através do *agir comunicativo.* Aquilo que brota das fontes do pano de fundo do mundo da vida e desemboca no agir comunicativo, que corre através das comportas da tematização e que torna possível o domínio de situações, constitui o estoque de um saber comprovado na prática comunicativa. (HABERMAS, 1990, p. 96, *grifos do autor*)

A afirmação de Habermas aponta também para as práticas culturais no ambiente escolar, bem como para as definições curriculares da escola. Ora, conforme essa ideia, seria possível a promoção de condições de entendimento, bem como de coordenação de ações e de vida socializada, a partir da proposta escolar. Trocando em miúdos, a teoria considera que em qualquer grupo social seja possível chegar-se a um determinado entendimento sobre algo. “A história do espaço público é a história da criação dos sentidos. Sua compreensão vem se reconfigurando à medida que os sentidos também sofrem revalorizações, recriam-se, permutam-se e amalgamam-se”, defende Resende (1999, p. 1). Isto significa dizer que todos sofrem influência no seu cotidiano, pois o espaço público reconfigura o mundo da vida. Desse modo, a escola enquanto campo de promoção cultural é também campo de reprodução cultural. A escola, portanto, pode, mas nem sempre produz cultura que dê novos sentidos às coisas que se colocam diante dos sujeitos de sua comunidade. Quando a escola não é capaz de dar novos sentidos aos conteúdos, o sistema o faz pelo exercício da racionalização das normas a serem vividas.

No entanto, sob o regime das determinações do sistema, a escola enfrenta desafios, sofre e “perde a possibilidade de tornar-se um espaço público, em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos”. (MUHL, 2001, p.1040). Tal situação é mesmo descrita pelo teórico de Frankfurt, ao observar mais detalhadamente:

A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a auto-compreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a auto-compreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo. (HABERMAS, 1994, p. 74)

No espaço escolar, portanto, os indivíduos, que são competentes para realizarem fala e ação, são pressionados pelo sistema a se adaptarem a um determinado modelo cultural, deixando de lado o sentido e a profundidade de sua própria história de vida. Portanto, os alunos, bem como os demais agentes podem ser orientados segundo princípios racionais aceitáveis entre eles, e isso inclui toda a comunidade escolar. Tais valores aceitáveis podem ser definidos entre ao menos dois indivíduos que desejam se entender sobre algo no mundo. Mas as ações entre ambos precisam ser coordenadas e esse papel pode muito bem ser desempenhado pela escola. Todavia,

[...] à medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida dos consumidores e trabalhadores, o consumismo e o individualismo possessivo relacionados com o rendimento e a competitividade assumem uma força configuradora. (1987b, p. 461).

O poder do sistema é enorme e suas imposições não se configuram como algo simples ou despretensioso. Ao contrário, a ideologia é tal que toda ação instrumentalizada necessária é trabalhada para que a mudança ocorra. Este aspecto torna de difícil aplicação a teoria habermasiana, pois o poder do capital é sempre o maior.

Embora o alerta feito, o pensamento de Habermas segue no sentido da retomada e da consideração da cultura dos indivíduos na escola ou na comunidade externa, ou seja, será sempre exigido daqueles que se encontram em algum grupo ou ato comunicativo que observem determinadas normas racionais ou princípios com os quais todos os envolvidos concordam. As experiências a que Habermas se refere seriam as vivências cotidianas que são marcadas nos indivíduos, tornando-se realidades cujos significados precisam ser considerados no ambiente escolar, podendo, inclusive, contribuir com a dinâmica do currículo escolar, ou, dizendo de outro modo, servindo para significar os conteúdos e dar novo sentido ao currículo, tanto do ponto de vista da proposta de conhecimento quanto das formas de relacionamento. Por isso mesmo o autor destaca:

Para mim, culturaé o armazém de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. A sociedadecompõe-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem solidariedade. (HABERMAS, 1990b, p, 96).

As tradições culturais, para o autor, são definidoras de discursos, são significadoras das falas e das ações. A atividade argumentativa estará atrelada a elas, pois as ‘interpretações’ que os participantes da comunicação extraem seriam os sentidos das coisas diante das quais estão. Tais coisas seriam relevantes ou não, a depender dos contextos e momentos históricos.

Pensando dessa forma, a escola tem diante de si um desafio metodológico, ou seja, trabalhar com base em metodologia que possibilite e fomente o debate, a crítica, a exemplificação dos conteúdos, trazendo a realidade vivenciada pelos alunos para os espaços de sala de aula. As interpretações dos alunos decorrem das tradições culturais que neles foram construídas no tempo.

No entanto, considerando a educação no contexto da produção de capital, não é difícil perceber que a teoria habermasiana não encontraria abrigo fácil na educação, embora seus aspectos humanizadores e democratizantes, pois o capitalismo não admite democracia e ele mesmo não tem coração, mas atua sobre os indivíduos enquanto produtores de capital, não enquanto promotores de processos democráticos. Oportuna é a observação de Lima; Lucena; Previtali e França (2013, p. 268):

A essência da escola é centralizadora, é detentora do saber, é transmissora do saber, é reprodutora de relações que ela julga ser as ideais: disciplina, orem, adequação (racionalidade técnica/burocrática), ao invés de crítica, criatividade, mudança, transformação (racionalidade emancipatória).

Os desafios, portanto, estão diante de agentes educacionais e da instituição escolar, organizada e estruturada segundo uma tradição cultural. O problema que não pode deixar de ser considerado, ainda, é a denúncia de Mészáros (2005, p. 53):

[...] nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada.

Portanto, convém ressaltar que a proposta teórica de Habermas encontra barreiras postas pelo sistema, que se alia ao mercado para desenvolver educação utilizando-se da escola do estado de maneira ideológica (ALTHUSSER, 1987).

Destaca-se o pensamento de Muhl (2011, p. 2) neste momento:

Qual a possibilidade de se propor uma proposta de educação emancipadora neste contexto, em que progressivamente domina a racionalidade instrumental? Diante desse quadro, existe ainda espaço para uma educação humanizadora, crítica, transformadora? A teoria da racionalidade comunicativa apresenta alguma perspectiva de resistência ou de mudança diante deste contexto de colonização sistêmica?

 Certamente que o desafio está posto, porque a visão essencial de Habermas é a compreensão da racionalidade, que, partindo da crítica da situação em vigor, encaminha para a superação da razão instrumental pela razão comunicativa. A razão instrumental seria uma concepção estreita e mutilada de razão. Aponta para a possibilidade de afloramento de novos entendimentos que decorrem do encontro entre aqueles que aceitam discutir sobre algo e tomar atitudes que seguem rumo contrário ao agir estratégico, segundo o qual são utilizados como instrumentos de controle a persuasão, a gratificação, a ameaça e o engano. A escola pública hoje, profundamente marcada pela tradição cultural da reprodução atua fortemente com base em determinações, ameaças e disciplinamento, não dando espaço para metodologias que preservem o direito do outro, as manifestações culturais e a construção coletiva do conhecimento. Contraria, portanto, a defesa de que a escola representa “o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens” (MARQUES, 1992, p. 560).

O projeto do entendimento sobre algo está sobre a mesa. A perspectiva de uma ação comunicativa coloca-se como desafio num mundo em que parecem desvanecer possibilidades democráticas. Dentro dessa perspectiva, a educação é vista como processo no qual a vida se alinha, via sociedade, e os indivíduos na escola são chamados à uma postura humana diante dos processos de comunicação. Para a educação, eis que entra um componente fundamental, a intersubjetividade. Segundo Habermas, “quanto mais o sujeito se comunica, mais ele aprende. Nesse enfoque, conhecimento é entendimento entre educadores e educandos, a respeito de algo do mundo objetivo, social e subjetivo” (SILVA; GASPARIN, 2006, p. 16).

Habermas refuta os aspectos egoístas, individualistas e dominadores. Por outro, empenha-se por recuperar a universalidade da razão. Abandona a filosofia da consciência, optando pela filosofia da linguagem. Segundo seu pensamento, o homem é capaz de estabelecer relações com o mundo físico, com os objetos, com seus desejos e sentimentos. Essas ações têm no *mundo da vida* as referências para as pretensões de verdade e autenticidade. Considerando isso, Habermas se defronta com a pluralidade histórica e cultural das visões de mundo. Uma compreensão de mundo, inicialmente egocêntrica, dará lugar à separação do mundo objetivo e social frente ao mundo subjetivo. Assim, o ambiente escolar precisaria configurar-se como lugar de encontro para as relações educativas do encontro dos sujeitos racionais e comunicativos. Aprende-se frente a frente, ouvindo e falando, refletindo sobre, trocando vivências. A comunidade educativa precisa repensar sua prática, rever seus referenciais metodológicos, confrontar conceitos e compartilhar idéias, observar a diversidade cultural, estando aberta a novas possibilidades de construção de conhecimento, levando em conta os sujeitos e sua história. O conhecimento se dá, portanto, na relação dos indivíduos entre si, ou seja, a partir das vivências materiais.

# Finalizando, conforme Bannel (2006, p.15), “no pensamento de Habermas, a educação deveria ser compreendida no sentido mais abrangente possível, abrigando processos de formação social, cultural e científico, em todos os espaços onde acontecem.” (BANNEL, 2006, p.15) O grande desafio da tarefa da educação é o fortalecer formas de resistência a todo e qualquer processo de imposição, coerção ou inculcação ideológica da indústria cultural, que se mostra no cotidiano das sociedades. Assim, educandos e educadores, como seres de direitos (ARROYO, 2007, p, 14) precisam perceber os diversos modos de dominação, alienação e distorção da realidade, que favorecem alguns e prejudicam outros. Neste sentido, propõe-se processos educativos que levem em conta a presença do outro enquanto sujeito de história e contextos próprios. Portanto, não cabe educar na perspectiva dos mandos e desmandos, da coerção ou da opressão, pelo contrário, mesmo em uma sociedade comandada pelo estigma do capital, a escola pode empenhar-se em processos localizados que estimulem a intersubjetividade e a racionalidade comunicativa.

**Considerações finais**

A questão com a qual trabalhamos neste texto foi: Mundo da vida e cultura, que contribuições são dadas à educação pela teoria de Habermas? O objetivo é sempre audacioso, visto que o contexto da educação e da formação de professores está contaminado no seu todo pelos interesses da produção de capital e exploração do trabalho. Neste sentido, a proposição teórica de Habermas apresenta-se como desafio a ser alcançado.

Diante desse contexto descrito, educar torna-se também um desafio e isso inclui, necessariamente, a história dos coletivos. O homem, como ser social, não pode prescindir dos outros, seus semelhantes. Considerando isso, a proposta habermasiana segue no sentido da valorização da participação ativa e racional de todos os membros de um determinado grupo que se reúne em torno de algum interesse. A democracia, segundo seu pensamento, se daria de modo racional, quando todos os participantes aceitam, *a priori*, normas que regem suas falas e ações. Conforme destaca Muhl (2011, p. 1)

[...]a preocupação de Habermas com a racionalidade liga-se ao objetivo que, desde o início, acompanha seu trabalho investigativo: reabilitar a ideia segundo a qual a razão é o principal recurso - senão o único - de que a humanidade dispõe para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas.

A escola, nessa linha de pensamento, precisaria trabalhar cada vez mais uma socialização que construa valores humanos capazes de aproximar o homem do homem, derrubando barreiras e preconceitos que destroem ou impedem a interação dos sujeitos, cada um com sua história e seus significados. A escola pode caminhar em direção a uma proposta humana e emancipadora, que signifique as diversas realidades e considere, na prática, os desejos/necessidades da comunidade escolar. “A interação entre indivíduos constrói as estruturas intersubjetivas de uma sociedade, enquanto os recursos dessas estruturas são mobilizados no agir comunicativo para formar o indivíduo.” (BANNEL, 2006, p.15)

 A escola precisa entender-se como espaço de encontro de culturas, vidas e experiências vividas. Fazer educação na perspectiva emancipadora, pois, é trabalhar com pessoas carregadas de história, sentimentos, emoções, conhecimentos e tradição cultural. A realidade e a história do outro são fundamentais para a construção de novos conhecimentos. Se assim não fosse, poderíamos contentar-nos com um conhecimento estanque e sem o colorido das diferentes realidades vividas. A educação tem um papel político fundamental, pois uma forma efetiva de demonstrar racionalidade é mostrar a capacidade de usar o conhecimento e isso se dá nas relações intersubjetivas. Segundo Muhl (2011, p. 2), Habermas “assume a concepção de racionalidade como um processo que se desenvolve na intersubjetividade”, não na vida solipsista. A escola, portanto, precisa desempenhar um papel eminentemente democrático, ser um lugar de encontro, de permanente troca de experiências, na consideração dos contextos vivenciados e significados por eles mesmos, pois os alunos, além de ter experiências de vida, detêm também saberes muito significativos e direitos de fala e ação. Decorrente disso, pode-se afirmar que a determinação simples dos conteúdos não cabe, sendo preciso que estes sejam colocados sob o crivo da racionalidade dos que estão envolvidos no processo de ensinar e aprender.

A necessidade de resgatar o espaço público é urgente, pois isso significa permitir e acatar ideias contrapostas, aceitar o “não” como possibilidade, considerar que a “verdade” possa ser questionada. Isso encaminha o docente e a instituição escolar, em todos os níveis, a uma nova metodologia de ensino, aquela que considere não a determinação do objeto, mas a sua proposição para o debate.

**Referências**

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

GOMES, L. R. Educação e comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 33, p. 231-250, mai./ago. 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa. V. 1**  Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-metafísico –** estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.

HABERMAS, Jürgen.. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990b.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen.. **The theory of communicative action. Vol 1.** Reason and the rationalizalion of society. Boston: Beacon Press, 1984.

LIMA, Antônio Bosco; LUCENA, C. A**.**; PREVITALI, Fabiane; FRANCA, R. L. .A escola na eterna dimensão conflitual: ser conservação e ter transformação. In: Antônio Bosco de Lima; Dirce Nei Teixeira de Freitas. (Org.). **Políticas Sociais e Educacionais**: cenários e gestão. 1ed.Uberlândia: EDUFU, 2013, v. 1, p. 267-282.

MARQUES, Mário Osório. **Educação / Interlocução, Aprendizagem / Reconstrução de Saberes**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996.

MARQUES, Mário Osório, **Pedagogia –** a ciência do educador. 2 ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996.

MARQUES, Mário Osório. Os paradigmas da educação. R. bras. **Estudos Pedagógicos**, Brasília, set./dez. 1992. v. 73, n. 175, p. 547-565.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação**. Educ. Soc***.* [online]. 2011, vol.32, n.117, pp.1035-1050. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101

-73302011000400008&lng=en&nrm=iso>Acessado em: 28/ fev/2018.

PRESTES, Nadja Hermann. O Pensamento de Habermas.In: **Filosofia, Sociedade e Educação***,* ano 1, n.*1.* Marília: Faculdade de Educação UNESP, 1997.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e Racionalidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RESENDE, Fernando. O jornal e o jornalista: atores sociais no espaço público contemporâneo. **Novos olhares**, ano II, n. 3. São Paulo: ECA/USP, 1999.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As raízes do iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

SILVA, M. C. A.; GASPARIN, J. L. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e suas influências sobre a educação escolar. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 7, 2006, Campinas. História, Sociedade e Educação no Brasil - **HISTEDBR:** anais eletrônicos. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: Acesso em 16 dez. 2017.

URIBE RIVIERA, F.J. **Agir comunicativo e planejamento social**: uma crítica ao enfoque estratégico [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995. 216 p. ISBN: 85-85676-16-7. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/4ghgb/pdf/rivera-9788575412480-03.pdf>. Acessado em 28/02/2018.

**CONTRIBUTOS DE ANTÓNIO NÓVOA À FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL**

Rita Buzzi Rausch

Isabela Cristina Daeuble Girardi

Luciane Schulz

Andressa Gomes Dias

**Introdução**

A necessidade de preparação docente no Brasil surgiu no século XVIII, mas, no percurso histórico e legal de formação de professores, foi somente em 1980 que começou a se manifestar um movimento em sua defesa, tendo como base a docência à profissionalização e constituição da identidade profissional do professor. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 9.394/1996, a formação inicial de professores, tanto para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental e Médio, passa a ser em nível superior. Esse movimento permanece até os dias atuais, uma vez que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 tem como meta garantir a Política Nacional de formação de profissionais da Educação, assegurando que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura.

Ideias de vários estudiosos e pesquisadores, tanto de âmbito nacional quanto internacional, vêm contribuindo com o fortalecimento desse movimento no país. Dentre eles destacamos António Nóvoa, que nos últimos 30 anos vem influenciando a forma de pensar e agir a formação de professores no Brasil por meio de seus livros, entrevistas e palestras.

António Sampaio de Nóvoa é um pesquisador português muito conceituado na área da Educação. Doutor em Ciências da Educação e de História pela Universidade de Genebra e Doutor em História pela Universidade de Paris IV - Sorbonne, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e já lecionou em universidades da Europa e Estados Unidos como professor convidado. Atuou como reitor da Universidade de Lisboa no período de 2006 e 2013; foi presidente da Associação Internacional de História da Educação entre os anos de 2000 e 2003; trabalhou como consultor do Presidente da República para a Educação entre 1996 e 1998; e é autor de mais de 150 títulos, referências de livros e artigos.

Muito conhecido no Brasil, sobretudo a partir de 1992, quando seu livro “Os Professores e a sua Formação” chega ao país, Nóvoa passou a ser um grande pensador e referência notável ao se tratar de estudos sobre formação de professores e profissão docente, expondo de maneira inteligível e elementar a importância no debate sobre a formação e a vida docente.

 Diante da quantidade de produções do autor circulando no país, e de sua relevância à formação e à profissão docente no Brasil, questionamo-nos: quais os principais contributos de Nóvoa à formação e à profissão docente no Brasil, manifestadas em suas produções científicas? Com a problemática definida, estabelecemos como objetivo elucidar os principais contributos de Nóvoa à formação e à profissão docente no Brasil, por meio das produções de sua autoria que circulam no país.  **? ?**

Com o intuito de compartilhar os achados dessa pesquisa bibliográfica e qualitativa, estruturamos este texto apresentando inicialmente, na introdução, a justificativa da escolha das ideias de Nóvoa como objeto de investigação e uma breve apresentação da biografia do autor, bem como a problemática e o objetivo da pesquisa. Na sequência, descrevemos a metodologia utilizada no desenvolvimento desse trabalho. Por conseguinte, analisamos os principais contributos do autor à formação e profissão docente e, ao final, apresentamos algumas considerações e recomendações.

**Caminhos percorridos**

Realizamos uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Gatti e André (2010, p. 30-31) destacam que

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, [...] numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Entretanto, embora tentamos atender as características da pesquisa qualitativa apresentadas por Gatti e André (2010), destacamos que não realizamos uma pesquisa de campo, mas bibliográfica, atendendo ao objetivo de nossa investigação. A pesquisa bibliográfica é uma tipologia de pesquisa que pretende analisar um problema a partir de teorias publicadas em diferentes fontes de informação como livros, artigos em periódicos, artigos em anais de eventos científicos etc. O intuito de se desenvolver uma pesquisa bibliográfica é conhecer e analisar as principais contribuições teóricas acerca de determinada temática. No nosso caso, buscamos analisar os principais contributos de Nóvoa à formação e à profissão docente por meio de suas obras que circulam no Brasil.

As obras do referido autor para análise podem ser observadas no quadro a seguir.

**Quadro 1**: Relação de textos do autor analisados

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **OBRAS** | **ANO** | **EDITORA** |
| Os Professores e a sua Formação | 1992a | Dom Quixote |
| Vida de Professores | 1992b | Porto Editora |
| Reformas educativas e formação de professores | 1992c | Educa |
| Profissão Professor | 1995 | Porto Editora |
| Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas | 1999 | Revista Educação e Pesquisa |
| Formação de professores e ação pedagógica | 2002 | Educar – Lisboa |
| O Regresso dos Professores | 2007 | Universidade Lisboa |
| Para uma Formação de Professores Construída dentro da Profissão | 2009a | Revista de Educación |
| Professores Imagens do Futuro Presente | 2009b | Educa |
| Pensar Alunos, Professores, Escolas, Políticas | 2012 | Revista Educação, Cultura e Sociedade |
| Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores | 2013 | UNESP |
| Firmar a Posição como Professor Afirmar a Profissão Docente | 2017 | Revista Cadernos de Pesquisa |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Inicialmente selecionamos as obras do autor e, após, procedemos à leitura minuciosa de cada obra selecionada, utilizando-nos de fichamentos para registrar nossa leitura de forma sistemática. Cada fichamento continha: indicação bibliográfica; resumo; principais citações; e comentários.

Na continuidade, recorremos à análise de conteúdo com base em Bardin (2011), que consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações (quantitativos ou não) que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto. Visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem. A autora organiza em três as fases da análise do conteúdo, ou seja, a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na etapa de exploração do material, são feitos recortes em unidades de contexto e de registro, ou seja, a etapa da codificação no qual as categorias são criadas conforme emergem dos autores. Para a autora, categoria é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos e categorizar em geral é um processo de classificação de elementos constitutivos em um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

Por meio da leitura flutuante dos fichamentos das obras de Antônio Nóvoa, na busca dos principais contributos do autor à formação e à profissão docente, nossas categorias emergentes se constituíram da seguinte maneira: Formação profissional do professor; Escola centrada na aprendizagem; Escola: diversidades de práticas e de realidades; Formação contínua de Professores; Propostas de formação de professores; e Uma casa comum para a formação de professores. A seguir, discorremos sobre cada categoria.

**Principais contributos do autor à formação e profissão docente**

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

 A formação de professores, ao longo de sua trajetória, tem passado por
diferentes perspectivas ideológicas, tanto no discurso teórico, quanto no desenvolvimento prático. Até o século XVI, qualquer pessoa podia ser professor, bastava saber ler, escrever e contar. A partir do século XVII outras perspectivas surgiram. Nesse percurso, até os dias atuais, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) apontam três vertentes: o professor como artesão, o professor como técnico e o professor como profissional.

 Nessa corrente, Nóvoa (1999, p. 6) é um dos autores que defende a perspectiva profissional do professor, pois

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos–fortes de produção de um discurso cientifico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores.

 Um dos dilemas atuais da profissão docente é o fato da deslegitimação dos professores como produtores de saberes, uma vez constatado o crescente desenvolvimento das ciências da educação, resultando em um grande número de pesquisadores na área. Para o autor, o ensino deve ser concebido como uma atividade crítica e o professor como um profissional autônomo que investiga e reflete sua prática docente.

Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores e do trabalho pedagógico. (NÓVOA, 2012, p. 13).

 Nessa perspectiva, o professor assume um papel ativo, de formação e autoformação contínua.

Estamos perante uma espécie de consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores… e assim por diante (NÓVOA, 2007, p.03).

Nóvoa atenta para a necessidade de devolver a formação docente aos professores, passando-a para dentro da profissão, pois uma formação baseada na investigação só faz sentido se for construída dentro da profissão, o que contribui para um sentimento de pertença profissional, tão importante para as mudanças educacionais necessárias. Entretanto, a formação e profissionalização do professor não devem ser vistas como um processo individual, mas sim coletivo.

Para o autor, “a competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.” (NÓVOA, 2009a, p. 07). A cultura coletiva não é imposta por via administrativa ou decisão superior, por isso a necessidade de ser trabalhada durante a formação docente. A escola se encontra como um espaço de formação, tanto inicial quanto continuada, de professores, uma vez que não existem respostas prontas paras os dilemas diários por eles enfrentados no espaço escolar, fazendo, assim, do diálogo entre colegas, das partilhas de práticas, uma ferramenta importante para o trabalho docente.

 No ciclo de desenvolvimento profissional docente, no percurso de construção de saberes necessários à profissão, desde a educação básica, passando pela formação inicial, inserção na carreira e formação continuada, Nóvoa chama atenção para o cuidado que devemos ter com a entrada do professor na profissão. Esta etapa, no entender do autor, encontra-se descoberta de ações qualificadas que visam profissionalizar o professor.

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado. (NÓVOA, 2009a, p. 06).

Portanto, o ciclo de desenvolvimento profissional docente, que tem como percurso a construção de saberes inerentes à profissão, vai desde a educação básica, passando pela formação inicial, inserção na carreira e formação continuada. Assim sendo,

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (NÓVOA, 2009b, p. 38).

Na defesa de uma formação que propicie a criação de espaços de participação e reflexão coletiva, Nóvoa ressalta também espaços que propiciem o desenvolvimento da dimensão pessoal atrelada à profissional na formação docente, tão carente e necessária, superando dessa maneira a hegemonia das formações centradas no pragmatismo e no determinismo positivista.

Nesta perspectiva, para pensar a profissão docente, faz-se necessário o conhecimento do caráter pessoal no ato de ensinar, pois como propõe Nóvoa (1992a, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

O fazer do professor não envolve apenas o conhecimento técnico e científico, mas também o ser e o constituir-se professor, aspecto fundamental ao desenvolvimento da identidade profissional docente. É por isso que devemos

“[...] elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”. Nesta direção, é preciso desenvolver “[...] uma *teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*” (NÓVOA, 2009b, p. 39, *grifo do autor*).

Para o autor, ao entrelaçar a dimensão pessoal à dimensão profissional, é necessário o entendimento do processo de profissionalização dos docentes e da história da profissão, para então construir um processo identitário, com a apropriação do sentido de sua história pessoal e profissional por meio da autorreflexão.

ESCOLA CENTRADA NA APRENDIZAGEM

Durante a sua existência, a escola no Brasil foi assumindo diversos papéis e funções, distanciando-se de sua real missão que é a construção-produção do conhecimento. A escola foi assumindo mil e uma tarefas e ao longo do século XX, com as políticas educacionais de cunho neoliberal, atual Social Democracia e, assim, “Educação para Todos”[[25]](#footnote-25), foi alargando as suas missões a tal ponto que ficou atravancada e perdeu o controle de suas prioridades.

Nóvoa (2009b, p. 60) vem analisando criticamente este contexto e se posiciona em defesa de uma escola centrada na aprendizagem, pois

a escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de “reparadora” da sociedade [...]. Não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção. Concentrando-se nas dimensões sociais, esta escola acaba por conceder uma menor atenção às aprendizagens.

 O autor caracteriza esse movimento como transbordamento escolar. “Resumindo de maneira excessivamente simples a história do último século, podemos dizer que a Escola foi se desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento*, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas.” (NÓVOA, 2009b, p. 50).

 Esse transbordamento se refere ao fato da escola assumir diversas funções que não são inerentes à sua função na sociedade. Organismos sociais como governo, família, comunidades, dentre outros, não realizam seu papel diante da educação e a escola passa a assumir uma série de atribuições e se perde naquilo que é essencial para ela. Em outras palavras, Nóvoa (2009b, p. 77) reforça que “[...] quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma acção racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais”, assumindo, muitas vezes, o papel de reparadora da sociedade.

 A sociedade precisa entender que um espaço público de educação não compete exclusivamente à escola. “A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas.” (NÓVOA, 2009b, p. 67-68).

 É preciso que a escola reflita sobre sua real função e reveja suas ações no cotidiano escolar, pois “aescola como organização centrada na aprendizagem sugere uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma sociedade do conhecimento.” (NÓVOA, 2009b, p. 60). O autor destaca ainda que:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la. (NÓVOA, 2009b, p. 62-63).

Nóvoa nos faz refletir, também, acerca das diferenças que existem, muitas vezes, entre escolas públicas e privadas. “[...] as elites investem numa educação (privada) que tem como elemento estruturante a aprendizagem, enquanto as crianças dos meios mais pobres são encaminhadas para escolas (públicas) cada vez mais vocacionadas para dimensões sociais e assistenciais.” (NÓVOA, 2009b, p. 79). Entretanto, muitas vezes para que a própria aprendizagem ocorra, a escola pública necessita assumir dimensões sociais, desde que essas dimensões não se tornem primordiais.

Para que a aprendizagem possa ter lugar a escola terá de cumprir, escusado será dizer, algumas missões sociais e assistenciais. Os dramas da miséria, da fome, dos maus tratos, da gravidez precoce ou do consumo de drogas, entre tantos outros, impossibilitam um projecto educativo coerente. Mas assumir estas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do que defini-las como missões primordiais da escola, e este tem sido o erro maior da escola transbordante. (NÓVOA, 2009b, p. 87).

Outra questão apontada por Nóvoa é sobre a ideia que perpassa, muitas vezes, a educação integral. No ponto de vista de Nóvoa (2012, p. 15), “o conceito de educação integral contribuiu para o “transbordamento da escola”, para uma escola que foi assumindo um excesso de missões e de tarefas, com grande dispersão de projectos e actividades.”

 Em outras palavras, a escola precisará deixar de ser folclórica, “onde existe tudo e nada, onde tudo parece ter a mesma importância, onde não é possível instaurar um sentido para o trabalho e para as aprendizagens.” (NÓVOA, 2012, p. 15). E o professor tem um papel primordial nessa reconfiguração. Ele precisa rever sua prática a fim de que seu trabalho se constitua “na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.” (NÓVOA, 2009b, p. 30).

[...] a primeira condição da cidadania é a aprendizagem. Uma escola que não fornece aos seus alunos, a todos os seus alunos, os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura, não é uma “escola cidadã”, por muito que se enfeite com chavões de emancipação, de libertação ou de cidadania. (NÓVOA, 2009b, p. 64-65).

 Em síntese, corroboramos com o autor na defesa de que se a modernidade escolar se definiu por transbordamento, a contemporaneidade escolar necessita se definir pelo retraimento. Isso só acontecerá se a sociedade se responsabilizar pelo que lhes compete (NÓVOA, 2009b). E o nosso grande desafio está em avançarmos do direito à educação para o direito à aprendizagem, pois é este direito que possibilitará a inclusão dos estudantes à sociedade do conhecimento (NÓVOA, 2012).

ESCOLA: DIVERSIDADES DE PRÁTICAS E DE REALIDADES

 A escola, desde sua origem, esteve pautada por uma acentuada tendência elitista, exclusiva e homogênea, prevalecendo uma uniformização do ensino e das práticas pedagógicas. Entretanto, no contexto atual necessitamos de uma escola renovada. “Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença [...].” (NÓVOA, 2012, p. 13).

 Na contemporaneidade, necessitamos de uma nova escola, uma escola que tenha ambientes educativos inovadores, focada na aprendizagem dos estudantes, ou nas palavras de Nóvoa (2009b, p. 91-92), “é preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.”

 É urgente uma nova escola, que rompa com os padrões estabelecidos, para que consigamos “dar respostas úteis aos alunos e às distintas necessidades e projectos de vida de que eles são portadores.” (NÓVOA, 2009b, p. 65).

Trata-se, pois, de afirmar a necessidade de definir projectos educativos de escola, que sejam diferentes e que possibilitem religar a educação aos espaços de vida e da sociedade. Da mesma maneira que, há cem anos, foi necessário cortar este vínculo para afirmar a dimensão educativa e a ideia de uma escola para todos, agora é urgente reencontrar modelos pedagógicos que valorizem a utilização das “redes de comunicação”, os espaços informais de aprendizagem e o sentido social do acto de educar. (NÓVOA, 2012, p. 14).

 Em defesa desta nova escola, Nóvoa nos faz refletir sobre a diferença entre uma escola vista como comunidade e uma escola vista como sociedade, e se posiciona em defesa dessa última vertente, como podemos aferir na citação a seguir:

[...]uma escola não deve ser encarada como uma comunidade. Desde logo, porque as pessoas não se escolhem entre si, estando reunidas naquele lugar, de forma mais ou menos arbitrária, com o objectivo de trabalharem juntas durante um período de tempo das suas vidas, independentemente de gostarem ou não das mesmas coisas, de terem ou não os mesmos interesses. *Uma escola é uma sociedade, e não uma comunidade*. (NÓVOA, 2009b, p. 66).

 O autor recorre a Philippe Meirieu (1997) para explicar que a comunidade é caracterizada pelos laços afetivos e pela tradição, havendo uma escolha pela adesão de determinada comunidade. É claro que, no contexto escolar, existem laços afetivos, mas o que embasa a sociedade não são apenas o afeto e a comunhão de gostos, “mas o facto de estarem juntas, de terem de trabalhar em conjunto, de se respeitarem e de se enriquecerem mutuamente” (NÓVOA, 2009b, p. 66).

Nóvoa defende que precisamos instaurar a escola como sociedade, ou seja, “como lugar do trabalho conjunto, como lugar do diálogo e da comunicação, como espaço de segurança, como uma sociedade na qual as crianças prefiguram e praticam uma vida futura.” (NÓVOA, 2009b, p. 66). Nessa escola vista como sociedade, é fundamental que as entidades públicas continuem mantendo certa regulação do sistema público de ensino, para que a escola não perca sua identidade, mas na diversidade. Esta regularização evitaria, de certa forma, as preocupações de Nóvoa manifestadas a seguir:

Eles procuram combater a excessiva intervenção do Estado na educação e ultrapassar os constrangimentos do modelo escolar e de uma organização homogénea dos sistemas de ensino. Pessoalmente, receio que contribuam para acentuar, ainda mais, as desigualdades escolares e sociais, promovendo formas de “tribalização” da escola. (NÓVOA, 2009b, p. 75).

[...] no dia em que cada grupo social ou religioso tiver a sua própria escola, fundada em crenças e valores próprios, a acção pedagógica tornar-se-á mais coerente e harmoniosa. Mas, pelo caminho, perder-se-á uma das principais qualidades da escola pública, a possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo. (NÓVOA, 2009b, p. 84).

O que deve existir nessa escola aberta à diferença é uma maior liberdade de escolha, uma maior autonomia diante dos dilemas do cotidiano escolar. E “as famílias e os alunos devem poder escolher a sua escola e, simultaneamente, participar na definição do seu projecto educativo.” (NÓVOA, 2009b, p. 85). Essa participação conjunta entre todos os envolvidos é fundamental para que se obtenham processos educativos significativos à sua realidade. Assim,

Valorizar formas diferentes de fazer a escola é multiplicar as oportunidades de cada um. Com uma condição: não renunciar, nunca, à construção de uma cultura comum e de lhe dar um sentido pessoal e coletivo. Com uma certeza: escola que não abra perspectivas de mobilidade não é escola, é beco sem saída. (NÓVOA, 2012, p. 13).

 Neste contexto, e para essa nova escola emergir, Nóvoa eleva a importância do professor como um vetor fundamental à mudança educativa que almejamos, alertando-nos de que nada substitui o bom professor:

 Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*. (NÓVOA, 2009b, p. 13).

Em síntese, um dos contributos de Nóvoa tem sido a necessidade de refletirmos criticamente sobre a escola que temos, no intuito de rompermos como uma visão unificada e uniformizadora do ensino e da pedagogia, pois só é possível defendermos a escola pública se defendermos sua urgente renovação. Essa reflexão deverá nos levar efetivamente a novas ações, a uma diversidade de práticas e de realidades, superando a homogeneização característica do século XX.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Na trajetória de formação de professores no Brasil, foi, principalmente, a partir da década de 1970, que vários intelectuais começaram a se mobilizar a favor da valorização dos professores, pela dignificação da profissão docente, pelas mudanças da imagem do professor, por uma maior autonomia profissional e, também, pela importância dos professores no desafio do futuro.

Nóvoa tem sido um dessas intelectuais que, rompendo com uma visão fragmentada de formação de professores (ora formação inicial, ora formação continuada), defende a necessidade de pensarmos em uma formação contínua ao longo da vida acadêmica e profissional do professor. Precisamos “valorizar o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada”. (NÓVOA, 2017, p. 5).

Nesse processo contínuo de desenvolvimento profissional, o professor necessita ser o maior protagonista. “Os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (NÓVOA, 1995, p. 19). Ou ainda “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992a, p. 27).

Por um longo tempo percebeu-se certo silenciamento dos professores. “Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (NÓVOA, 2009b, p. 23). É preciso que a voz dos professores regresse, que entrem em cena na sociedade. Reivindica-se a presença pública dos professores para que promovem o seu papel social, pois “nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social” (NÓVOA, 2013, p. 208). Em relação à profissão docente, no nosso entender, esse reconhecimento e reconquista do espaço dependem da qualidade do trabalho nas escolas e da capacidade de intervenção dos professores no espaço público da educação.

Entretanto, a maioria dos programas de formação contínua tem-se revelado inúteis, sendo desenvolvidos de forma fragmentada, conteudista e distante da necessidade e realidade dos professores. A perspectiva da formação contínua “obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.” (NÓVOA, 2007, p.09)

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional [...] A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber (NÓVOA, 2007, p.13).

Assim, para a formação de professores, faz-se necessário romper com a
racionalidade técnica dominante e desencadear um processo de reflexividade e de pesquisa, que garanta a sua emancipação, contribuindo no desenvolvimento de sua dimensão política, epistemológica e ética. Entendemos que a formação em uma dimensão reflexiva e investigativa é fundamental para que os professores assumam sua autonomia no processo educacional, promovendo a qualidade de ensino na escola em uma perspectiva crítico-emancipatória. A vantagem da reflexividade e da pesquisa é que elas representam um passo à frente, motivando os professores para interpretações próprias, estimulando a postura crítico-reflexiva, proporcionando aos futuros e experientes docentes, a promoção do desenvolvimento do pensamento autônomo (NÓVOA, 1992a).

Nesta perspectiva, busca-se, essencialmente, formar o professor reflexivo e pesquisador e, neste sentido, “as estratégias de investigação-ação e de investigação-formação contém potencialidades que é preciso, pois estimulam uma colaboração profissional nos seios das escolas e uma ligação entre os professores e a comunidade cientifica” (NÓVOA, 1992a, p.66). Outro aspecto importante é o reconhecimento de que

a prática e a experiência profissional não são formadoras de per si; por isso, a reinvenção de espaços que permitam um investimento da(s) prática(s) como lugar de reflexão é uma condição *sine qua non* de uma formação contínua que contribua para um maior controlo dos professores sobre a sua profissão (NÓVOA, 1992a, p.66).

 Neste percurso de formação, é importante também que os professores experientes assumam certa responsabilidade e se percebam como co-formadores de futuros professores ou professores iniciantes. Conforme recorda Nóvoa (2013, p. 205), “em meados do século XIX, não havia programas de formação e os professores aprendiam o seu ofício nas escolas, junto a um professor mais experiente, em uma lógica de mestre e aprendiz”. Nóvoa (2013), em sua proposta denominada ‘Por uma formação de professores a partir de dentro’, defende a necessidade de agregar à formação de professores aos próprios professores, ou seja, os mais experientes devem assumir lugar na formação dos iniciantes e futuros professores. Em obra anterior, o autor já havia mencionado “[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.” (NÓVOA, 2009b, p. 17).

Nesta conjuntura

.

A formação contínua de professores pode desempenhar um papel importante nesta mudança de perspectiva, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (Bell e Day, 1991). Na verdade, a formação contínua vai ter incidência muito significativa na vida das escolas, nas práticas de ensino, na reformulação da formação inicial e na configuração futura da profissão docente. (NÓVOA, 1992c, p. 65).

 Em síntese, a formação contínua de professores assume uma importância crucial para Nóvoa. É por meio dela que pode surgir uma renovação na educação, qualificando tanto os programas de formação inicial e continuada de professores, como a constituição da profissionalidade docente, além de provocar uma possível mudança das escolas e no próprio prestígio dos professores.

 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao se pensar em propostas de formação de professores, Nóvoa ressalta o papel do Estado neste processo, considerando que não dá para se falar em formação de professores sem atrelar seu desenvolvimento às condições do trabalho do professor, sua valorização salarial, bem como à melhoria da infraestrutura das escolas.

[...] nada será conquistado se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (NÓVOA, 2009, p. 21).

Ao apresentar propostas de formação de professores, Nóvoa (1992a) alerta para a necessidade de articulá-las aos projetos da escola. Nesta direção, o autor apresenta três dimensões da formação dos professores: a) o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor) – voltado para a construção de uma identidade pessoal-profissional, baseada nas suas histórias de vida e nos próprios projetos; b) o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) – sustentado na reflexão crítica sobre a prática pedagógica, por meio do desenvolvimento da reflexividade e pesquisa. Assim, os professores tornam-se profissionais reflexivos e autônomos, responsáveis pela sua própria formação e protagonistas na implementação de políticas educacionais; c) o desenvolvimento organizacional (produzir a escola) – mobilizando-se um investimento educativo aos professores e no desenvolvimento de experiências inovadoras nos projetos escolares.

Em qualquer proposta de formação de professores, o autor destaca a importância de ela promover o desenvolvimento de cinco dimensões, ou melhor, cinco “Ps”: o primeiro “P” volta-se às “Práticas”, uma vez que “a formação de professores deve assumir uma forte componente práxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.” (NÓVOA, 2009a, p. 04). Por conseguinte,

Não se trata de adoptar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores [...]. Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. (NÓVOA, 2009a, p. 04).

 Mas por entender que

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, [...] há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. [...] Têm o corpo e a cabeça cheios de teorias, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p 14)

A relação entre prática e teoria é uma das possibilidades para se repensar a formação. Nóvoa (2007, p.12) argumenta que a “formação de professores ganharia muito se estivesse organizada, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa”. Assim, partir de casos concretos, que são vivenciados na prática, pode incidir na mobilização de conhecimentos teóricos, provocando um movimento de teorização da prática docente.

O segundo “P” trata da “Profissão”, tendo o professor da escola como coformador desse futuro professor, pois “a formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” (NÓVOA, 2009a, p. 05). O autor alerta para o fato de os professores experientes terem sido afastados dos locais de formação dos mais jovens. Isso decorre de uma crescente no número de pesquisadores especialistas que ocupam lugares de destaques nos espaços de formação docente. Não se quer dizer, com isso, que seja dispensável a investigação científica na educação, muito pelo contrário, houve uma proximidade com a investigação e ao rigor científico, “mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional” (NÓVOA, 2009a, p. 06).

O terceiro “P” chama a atenção para a “Pessoa”, para o trabalho da formação inicial na perspectiva da autorreflexão e da autoanálise, uma vez que “a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (NÓVOA, 2009a, p. 06). Além do mais, para o autor, “a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.” (NÓVOA, 2009a, p. 07).

Assim, além de combinar atributos teóricos, pedagógicos e técnicos, o autor chama a atenção para a autorreflexão e autoformação no processo de desenvolvimento profissional docente. Por entender a inseparabilidade que existe entre as dimensões pessoal e profissional, o autor defende que

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. (NÓVOA, 2009b, p. 22).

Reafirma, dessa forma, a importância do desenvolvimento da dimensão pessoal, tão ausente em cursos de formação docente, atrelando-a, por sua vez, à dimensão profissional, sem desvalorizar as dimensões técnicas ou tecnológicas da formação. É por isso que o autor defende, em várias de suas publicações, a abordagem (Auto)Biográfica enquanto método de investigação, estando integrada com as histórias de vida num movimento que busca novas maneiras de formação com base na reflexão dos próprios percursos de vida (NÓVOA, 1992b). O movimento, defendido pelo autor dentro do universo pedagógico, surgiu de uma necessidade de se produzir um outro tipo de conhecimento “mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores” (NÓVOA, 1992b, p. 19).

O quarto “P” valoriza a “Partilha”, destacando a importância do trabalho em equipe, valorizando o papel do coletivo na profissão, reforçando, assim, a construção dos projetos educativos, pois “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola.” (NÓVOA, 2009a, p. 03). Por conseguinte

O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. [...] Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (NÓVOA, 2009a, p. 07).

O trabalho colaborativo, a partilha de conhecimento, o diálogo entre os pares, o respeito mútuo e a ética constituem uma cultura profissional (NÓVOA, 2009a, 2013). A formação de professores que ocorre em um ambiente colaborativo aproxima os docentes, possibilitando um clima descontraído, afetivo, cooperativo e de respeito mútuo; valorizando o conhecimento e o estudo em grupo, o diálogo, a troca de experiências e de ideias, contribuindo com o desenvolvimento da aprendizagem docente. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992a, p. 26).

Nóvoa (2002, p. 59) infere que:

Práticas de formação continuam organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação contínua que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.

A profissão docente será inconsequente se a tradição individualista perdurar. Uma das necessidades que surgiram no início do século XXI foi o do professor coletivo, ou professor como coletivo. É “[...] a ideia da docência como colectivo [...]” (NÓVOA, 2013, p. 206), pois muitas são os dilemas enfrentados pelos professores no cotidiano e, se forem enfrentados em conjunto, a possibilidade de surgirem soluções passa a ser maior. Entretanto, “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional.” (NÓVOA, 2009b, p. 41).

O auxiliar nessa organização coletiva docente, o autor orienta que sejam constituídas comunidades de prática. Nóvoa (2009b, p. 41-42) conceitua comunidades de prática como:

[...] um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

 A constituição de comunidades de prática reforçará “um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2009b, p. 42). O quinto, e último, “P” destaca o “Público”, no que se refere ao diálogo com a sociedade, na qual a formação docente precisa estar marcada “por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação” (NÓVOA, 2009a, p. 08). Isso porque, para o autor, “[...] as escolas comunicam mal com o exterior. [...] É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola.” (NÓVOA, 2009a, p. 08). Em outra obra, o autor reforça que

[...] as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho, conduzindo a enormes equívocos. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário comunicar para fora da escola. (NÓVOA, 2009b, p. 67).

Nóvoa (2009b, p. 29) também nos orienta acerca das disposições necessárias ao trabalho docente na contemporaneidade, fazendo uma crítica à tendência de competências tão presente no contexto brasileiro:

[...] Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de raiz técnico e instrumental. Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da “qualificação dos recursos humanos”, da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Européia. Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

 Nesse sentido, Nóvoa (2009b) apresenta cinco disposições ao bom professor: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social que, juntas, corroboram para a construção de uma identidade profissional.

*Conhecimento:* o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem; c*ultura profissional*: compreender os sentidos de a instituição escolar integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes*; tato pedagógico:* capacidade de comunicação e de relação; conquistar os alunos para o trabalho escolar; *trabalho em equipe:* intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. Organização em torno de comunidades de práticas; *compromisso social*: ir além da escola. Ultrapassar as fronteiras do professor convergindo no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural (NÓVOA, 2009b, p. 30-31).

Tais disposições podem servir de inspiração na elaboração de propostas para formação docente e, bem contextualizadas, podem impulsionar a reelaboração dos programas e das práticas de formação. “É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar” (NÓVOA, 2007, p.12).

Nesta direção, em uma de suas obras mais recentes que circulam no Brasil, Nóvoa (2017, p. 10) amplia essa discussão acerca das disposições do professor por meio dos significados do termo posição, destacando que sua proposta “constrói-se em torno do conceito de *posição*, que contém grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente”. E, a partir desse conceito, apresenta cinco entradas para pensar a formação profissional dos professores:

1.A posição é uma *postura*, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional; 2. A posição é uma *condição*, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente; 3. A posição é um *estilo*, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor; 4. A posição é um *arranjo*, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar; 5. A posição é uma *opinião*, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão.

Deixando sua proposta mais clara, essas entradas, oriundas do termo posição, foram desdobradas em: “disposição pessoal; interposição profissional; composição pedagógica; recomposição investigativa; e exposição publica”. (NÓVOA, 2017, p. 11).

Enfim, para o autor

As experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem evoluir e que se juntam com os colegas para reflectirem sobre o seu trabalho. As sessões de formação são coordenadas por profissionais competentes e prestigiados, que merecem o respeito de todos. Não é fácil criar um clima propício à partilha dos nossos problemas e admitir que necessitamos de ajuda. Mas um bom programa de formação não é constituído por uma colecção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir. (NÓVOA, 2007, p.12)

Em síntese, Nóvoa discute a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, combinando atributos teóricos, pedagógicos e técnicos, promovendo a autorreflexão no processo de formação, inovando a educação, além de apontar à necessidade de se articular as propostas de formação docente com os projetos das escolas. Neste sentido, três dimensões de formação são abordadas pelo autor: o desenvolvimento pessoal; o desenvolvimento profissional; e o desenvolvimento organizacional. Em qualquer proposta de formação, somente o domínio do conhecimento científico não é o suficiente para a formação inicial docente, sendo necessárias cinco facetas que remetem a disposição sobre o trabalho docente, correspondendo aos cinco P’s que apontam para: uma formação construída dentro da profissão (Prática), colocando o professor experiente da escola básica como coformador do futuro professor (Profissão), trabalhando a formação inicial na perspectiva da autorreflexão e da autoanálise (Pessoa), valorizando e promovendo o trabalho em equipe e a formação mutua (Partilha), e fomentando o diálogo com a sociedade (Público). É nesse sentido que o autor destaca a importância das investigações de cunho (Auto)Biográfico, tendo como alvo o professor por meio da sua vida, sua carreira, sua trajetória de formação, criando assim, uma cultura de formação.

 UMA CASA COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nóvoa (2016) propõe a criação de uma casa para a formação e o desenvolvimento da profissão docente, ou seja, um lugar institucional comum. É fundamental que essa casa tenha um vínculo interno e externo à universidade, que seja um espaço híbrido, um lugar ampliado que agregue professores, escolas, universidades, políticas públicas, instituições, dentre outras organizações educacionais. Nóvoa (2013) defende a criação de uma nova realidade organizacional, na qual professores da Educação Básica e da Educação Superior estejam integrados e trabalhem coletivamente em prol da aprendizagem docente. Ao propor essa casa comum, o autor inspira-se nos centros acadêmicos de Medicina que reúnem, numa mesma instituição, prestação de serviços em saúde, formação e pesquisa.

[...]quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração. (NÓVOA, 2012, p. 11).

No campo da educação, esse tipo de instituição precisa ser criado:

Estamos perante um novo desafio, com enormes consequências: a fusão dos espaços académicos e institucionais das escolas e da formação de professores. Defendo a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores, os formadores de professores (universitários) e os pesquisadores. (NÓVOA, 2012, p. 12).

Para além da formação desenvolvida na universidade e da formação desenvolvida na escola, Nóvoa (2009a, p. 04) defende a criação de um terceiro lugar: “o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.” Esse lugar deve integrar, efetivamente, universidade e educação básica e trazer a profissão para dentro das instituições formativas.

 Ele propõe essa integração nesse lugar comum, pois

Nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores. Como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas. Como se nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (NÓVOA, 2017, p. 2).

Trata-se, pois, de construir um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a educação superior e a educação básica, no intuito de preencher essa lacuna que nos impede de criar modelos inovadores de formação de professores. “Nesse lugar, deve assumir-se um ‘imperativo de profissionalização’ [...]. Dito de outro modo: é nesse lugar que se produz a profissão professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público.” (NÓVOA, 2017, p. 7).

 Além da necessidade de existência desse novo lugar, Nóvoa (2017) nos orienta também acerca do que essencialmente devemos fazer nesse lugar. Para o autor, é importante que esse lugar apresente algumas características: seja uma casa comum da formação e da profissão docente; seja um lugar de entrelaçamentos; seja também um lugar de encontro; bem como, um lugar de ação pública.

**Considerações finais**

Vivemos no país um momento de muitos discursos acerca da formação de professores. Muitas vezes os discursos que circulam são coerentes com os princípios que norteiam as propostas de formação de qualidade, bem como manifestam certa consciência do que é possível e necessário fazer. Entretanto, muito pouco desses discursos são colocados em prática. É urgente uma mobilização coletiva no país para que, efetivamente, consigamos mobilizar ações construtivas em prol da formação de professores que almejamos e defendemos.

Nóvoa têm contribuído com uma nova forma de pensar e agir no campo da formação docente, valorizando o percurso profissional docente. O autor discute a necessidade de uma formação docente que aconteça de forma coletiva e mutua dentro da profissão, onde o professor assume duplo papel neste processo: o de formador e o de formando, partindo de casos concretos advindo da articulação com os projetos das escolas. Esse processo de formação constrói uma ética coletiva baseada no diálogo com seus pares, favorecendo a troca de experiências e a teorização da prática, constituindo uma emancipação profissional, que, por muito tempo, foi marginalizada em decorrência da ocupação de lugares de destaques nos espaços de formação por especialistas das ciências da educação.

Essa relação entre teoria e prática durante a formação promove um movimento de ação-reflexão-ação que viabiliza a formação focada na autorreflexão e autoformação, uma vez que não se pode separar a pessoa do profissional que é o professor. Tal movimento se mostra importante para o sentimento de pertença à profissão, que promove a tão almejada mudança no cenário educacional.

Mas, para que as escolas se tornem espaços de formação mútua possíveis, Nóvoa salienta o seu dever de centrar suas forças na aprendizagem. Ao longo dos anos, o ambiente escolar absorveu diversas demandas sociais que não cabem a ela resolver. Por conta disso, houve um transbordamento da escola, principalmente da escola pública, que passou a desenvolver atividades assistencialistas, deixando a escola centrada na aprendizagem para a elite. Assim, o autor defende que temos de avançar do direito a educação para o direito a aprendizagem, pois só assim se incluirá os estudantes à sociedade do conhecimento.

Ainda em tempo, Nóvoa assinala a urgente renovação do espaço escolar, que foi caracterizado, ao longo do século XX, pela homogeneização, marcada pela ideia de uma escola para todos. O autor destaca a obrigação de se superar tal ideia para se abrir à diferença, a fim de garantir um espaço escolar e uma aprendizagem mais significativa aos sujeitos. Deste modo, precisamos refletir criticamente a escola que temos para criarmos a escola que queremos.

Sendo assim, o autor consegue contextualizar questões de natureza conceitual e metodológica, contando com a mediação relacional e cognitiva dos professores. De forma abrangente, traz reflexões para a situação da profissão docente, partindo o ponto de vista de que a escola é uma organização heterogênea, defendendo a notável necessidade de investimento às vidas dos docentes. Os processos de formação necessitam dar sentido à história de suas vidas, pontuando que é primordial investir na pessoa e ao saber da experiência do professor. Desse modo, esperamos ampliar o debate da comunidade que discute/investiga/propõe formação de professores.

**Referencias**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://goo.gl/3Kf58G>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL, Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/11u4wP>. Acesso em: 29 jan. 2018.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WIVIAN, W; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ, ed: vozes, 2010, p. 29-38.

MEIRIEU, Philippe; GUIRAUD, Marc. **L’école ou La guerre civile.** Paris: Plon, 1997.

NÓVOA, A. (org) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/DLPiKg>. Acesso em: 25 jan. 2018.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Universidade Lisboa, 2007.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e ação pedagógica.** Lisboa: Educar, 2002.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: Gatti *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. 1 ed., São Paulo: editora Unesp, 2013, 199-210.

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

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, v.25, n.1, p.11-20, São Paulo, 1999.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Espanha, n. 350, 2009a. Disponível em: <https://goo.gl/F7MunA>. Acesso em: 14 nov. 2017.

NÓVOA, António. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 07-17, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/egh61u>. Acesso em: 19 nov. 2017.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009b.

NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas S. (Orgs.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992c.

PERONI, V. M. V. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre público e privado na Educação**. São Leopoldo (RS): Oikos, 2015.

**KRUPSKAYA: UMA PEDAGOGA REVOLUCIONÁRIA**

Marta Chaves

**Palavras iniciais**

A apresentação deste texto sobre a intelectual e revolucionária Krupskaya se dá em 2018, quando datam cinquenta anos após 1968, conhecido no Brasil como *os anos de chumbo*. Assim como em outros países, esse ano não se limitou aos festivais de música em um tempo das chamadas descobertas da juventude.

A década de 1960, para além dos festivais de *rock and roll,*  particularmente no Brasil expressou um importante contexto de lutas e embates ideológicos (SILVA, 2006; REZENDE, 2001; ALVES,1993; CHAVES, 2008). 1968, descrito por Ventura (2008) como o ano que não terminou, nos apresenta a força da juventude que se faz em uma luta do “Metal contra as Nuvens”, para relembrar o poeta Renato Russo (1991). Devemos registrar que parte significativa da brutalidade dos *anos de chumbo* se fez mais contundente em função da aproximação, conhecimento prévio ou da identificação e defesa da sociedade comunista que vinha da então chamada União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Com a passagem dessas cinco décadas, vale refletir sobre alguns aspectos da educação defendida por Krupskaya (1869-1939), a jovem sensível e combatente que antes de seus quinze anos, ocupava-se de ser professora. No magistério por décadas, preocupou-se com crianças e realizou aulas com operários nas frias noites da Rússia. Em todas as suas ações, estudos, discursos e na ferrenha militância, se fazia presente a defesa do desenvolvimento cultural e formação revolucionária no processo educativo.

A política ditatorial instituída no Brasil nos anos de 1930 e reafirmada em 1964, preconizava que toda forma de censura deveria ser efetivada; não foi diferente com os textos de Krupskaya. Se não fosse isso, que outro motivo teríamos para os livros de História da Educação[[26]](#footnote-26) pouco ou nada abordam pedagogos e estudiosos como Anatoli Vasilevitch Lunacharski (1875-1933), Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939), Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937) e Nadežda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939)? A temerosa URSS, com seu poderio bélico, trouxe temor acerca das questões educacionais. De forma direta ou indireta, há alguma relação com a censura brasileira. Lembremos como alguns militares e profissionais foram treinados por agentes estadunidenses.

Sabemos que a brutalidade da censura imposta à América Latina com suas *veias abertas,* como apontou Galeano (1978), não conteve suficientemente a leveza (e a firmeza) das melodias de Tchaikovsky (1840-1893). Ainda que de forma limitada, foi possível apreciar as cenas do filme Dr. Jivago (2005). Podemos assinalar como tendemos a apreciar o *ballet* ou os ginastas russos. Lamentavelmente, no que tange à educação e particularmente à educação das crianças com menos de sete anos de idade, mostram-se relevantes as elaborações de Krupskaya, e estas não se encontram ou não são contempladas de maneira suficiente nos textos que versam sobre a História da Educação.

Presenciamos, na atualidade, um acentuado debate relativo à importância da educação formal. Discursos, proposições e documentos com o peso da letra da Lei ou documentos orientadores reafirmam a relevância da educação escolar. Nossos questionamentos, mais uma vez, são expostos: os argumentos sobre a importância da educação são comuns e frequentes; como os encaminhamentos das ações de ordem política e as orientações teórico-metodológicas se apresentam nos escritos educacionais? É importante que os estudos afetos à História da Educação abranjam distintas perspectivas e proposições? O princípio e o conteúdo político são explicitados e, portanto, compreendidos? Essas indagações, a nosso ver, são decisivas para o maior ou rasteiro avanço na educação do país.

Nas últimas décadas do século XX, sobretudo impulsionados pela Constituição de 1988, seguiram-se debates, legislação, estudos e certo avanço educacional. Perspectivas teórico-metodológicas se firmaram, como, mais precisamente, a Teoria Histórico-Cultural, referencial originado nas Repúblicas Soviéticas, após a Revolução de 1917. Houve um número crescente de estudos e pesquisas acadêmicas considerando com maior ou menor densidade essa perspectiva teórica. Essa perspectiva ou Vigotski, um de seus elaboradores, tem citação recorrente em documentos orientadores para o Ministério da Educação. Basta citar alguns dos textos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2015), documento específico para a Educação Infantil com referências a Vigotski, cuja menção, ainda que de forma abreviada, a exemplo do que ocorreu em 1998 no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Devemos registrar que, em documentos orientadores das Unidades da Federação, há menção a essa perspectiva teórica, como é o caso do Estado do Paraná (PARANÁ, 2015a; 2015b), nos restringindo a um período mais recente. Em relação ao documento paranaense, assinalamos o esmero na composição dos dois volumes, e dos 17 textos que os compõem, a maioria absoluta assume a vinculação à Teoria Histórico-Cultural. Observamos ainda que os intelectuais russos têm sido apresentados aparentemente pela Psicologia. Esse fato pode sugerir um equívoco se exclusivamente assim for compreendido, visto que a Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural é essencialmente uma elaboração e proposição vinculada à Educação.

Manacorda (1992; 2010) afirma que a história pedagógica do século XX está para ser escrita. Diante dessa assertiva, esperamos que Krupskaya possa constar nos estudos dos principais pedagogos dos últimos tempos. Vale enunciar que no que se referem aos escritos da Pedagogia ou os propositivos de Krupskaya, a elaboração dessa importante educadora é praticamente anulada.

 Com exceção desse renomado historiador italiano Manacorda, são raras as referências aos intelectuais russos, incluindo Makarenko e Lunacharski.

O princípio e o conteúdo político da educação soviética são compreendidos quando atribuímos atenção ao contexto soviético e às defesas de sociedade que se firmavam com a Revolução Russa de 1917. A Teoria Histórico-Cultural não pode ser compreendida pela ausência do princípio político expresso nas proposições de Lunacharski, Makarenko e Krupskaya. O que significa afirmar que são inválidos os estudos dos clássicos da Teoria Histórico-Cultural, se forem desconsiderados seus fundamentos marxistas, o princípio político e o conteúdo revolucionário, que nada mais são do que a defesa da sociedade comunista. Desconsiderar ou não tornar explícito, este conjunto de elementos, anula ou secundariza a essência dos escritos dos estudiosos da Educação ou da Psicologia. Esses aspectos são fundamentais para aqueles que se enveredam e se ocupam de pesquisas na área educacional.

A Teoria Histórico-Cultural constitui uma perspectiva, ou melhor, uma resposta teórico-metodológica aos desafios da Educação. A defesa da nova ordem, cujos elementos basilares era o desenvolvimento cultural, com proposições explícitas de vinculação comunista, mostra-se como princípio crucial e conteúdo político dessa perspectiva. Assim, não se tratava de formar o novo homem, mas de formar o *novo* homem comunista.

Nesse sentido, os estudos sobre a Educação do final do século XIX, século XX e da atualidade, se considerarem os desafios, as conquistas e as elaborações dos intelectuais russos, poderiam fazer valer não apenas a compreensão da História, mas também favoreceriam para pensar, quem sabe superar, os desafios educacionais atuais.

**Proposições educacionais**

É comum, nos estudos referentes à História da Educação, ser contemplados os *pioneiros* da Educação e da Educação Infantil. São apresentados de forma suficiente e abundante Rousseau (1712-1778), que defende o naturalismo, a criança e seu desenvolvimento biológico. Tratava-se de evidenciar que a criança ao nascer é pura e inocente. Rousseau é ainda aproximado de Pestalozzi (1746-1827), que traz modificações nos métodos de ensino, principalmente na chamada escola elementar. Froebel (1782-1852), que propôs a criação de *Kindergardens* (jardins de infância), com predominância de atividades práticas autogeradas pelos interesses e desejos da criança, é considerado como aquele que fez avançar as ideias de Pestalozzi.

Nesse cenário predominantemente europeu, no início do século XX, Maria Montessori (1870-1952) é apresentada com seus trabalhos voltados ao aspecto biológico e ao desenvolvimento infantil, preocupando-se com a criação de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos a cada objetivo educacional. Nesse conjunto, Freinet (1896-1966) é conhecido por suas técnicas inovadoras e sua defesa de trabalhos educativos com base na cooperação.

Assim, os séculos XIX e XX acentuam perspectivas teóricas para a Educação, particularmente para as crianças com menos de sete anos de idade, e há um predomínio da chamada Filosofia Moderna de Educação, com novas concepções sobre a criança, currículo e função do educador. Livros e textos abordam predominantemente a Europa, países como Alemanha, França, Itália, são postos com maior evidência. Lembramos que os escritos não atribuem a mesma atenção para os educadores russos.

A Rússia, também localizada em continente europeu, no início do século XX, constituiu uma organização escolar sem precedentes. Estudar as experiências de educação socialista, em nosso entendimento, é imprescindível, pois fornecem elementos para tratarmos dos desafios inerentes ao ensino formal contemporâneo. Nesse sentido, justificamos conhecer práticas educativas que se opõem à forma burguesa de educação, o que significa enunciar: uma educação revolucionária, motivo mais que suficiente para que os estudos contemplem essa perspectiva.

No cenário soviético de 1917, são evidenciadas medidas que romperam com a antiga forma, se não em sua plenitude, mas pondo em xeque as regras do regime czarista anterior. Destacamos a separação entre a escola e a Igreja e a organização da escola unificada. Somadas a essas medidas, era essencial, tanto em pronunciamentos quanto nas propostas, a nova educação. Essa matriz foi veementemente defendida por Krupskaya, que à época presidia o Conselho do Comissariado para a Educação.

Krupskaya (1979), de atuação combatente, evocava a atenção para os grupos comunistas infantis, chamados de *Movimento dos Jovens Pioneiros*, cujo conteúdo educacional deveria ser decisivo na luta contra o antigo regime e a negação dos princípios burgueses. Afirmava que se perguntasse aos Jovens Pioneiros qual é o conteúdo de seu trabalho, estes afirmariam que era lutar pela causa operária e construir o socialismo.

Bertonha (2009, p. 40), um dos mais conceituados intelectuais e estudiosos da História Contemporânea, assim descreve a Rússia do final do século XIX e início do século XX:

[...] a Rússia estava longe de ser uma potência realmente dominante e, mesmo que as pessoas que viviam naquele momento não pudessem saber, estava em lenta decadência. Seu território era amplo, mas grandemente desabitado e sem boas vias de comunicação, o que, muitas vezes, era mais um problema do que uma vantagem. Sua população era numerosa, mas menos instruída e mais pobre do que no resto da Europa e, muitas vezes, hostil ao domínio do Império, o que obrigava os militares russos a desviarem parte substancial dos seus soldados para missões de polícia interna.

E continua,

Basta recordar, a propósito, que se a produção de ferro duplicou na Rússia nas primeiras décadas do século XIX, ela aumentou trinta vezes na Grã-Bretanha, o que indica como os russos ainda viviam num país arcaico, com a produção agrícola limitada pela servidão dos camponeses, uma indústria pequena, um sistema financeiro e de administração pública atrasados, com relação à Europa ocidental, e pouco eficientes e um regime político autocrático (BERTONHA, 2009, p. 40).

O autor segue discorrendo sobre a fragilidade da Rússia, que após da Revolução de 1917, se configuraria como uma potência mundial:

Em termos militares, o mesmo podia ser dito. Havia enormes problemas de abastecimento, a maioria dos oficiais era incompetente e a capacidade russa em desenvolver armas tecnologicamente avançadas era pequena. Os russos, além disso, eram uma potência terrestre, com presença nula nos grandes oceanos e com uma marinha de guerra pequena (cerca de 1/5 da britânica em 1815) e isolada nos mares gelados e Negro. Além disso, as mudanças no panorama tecnológico mundial iam na direção contrária às condições russas (BERTONHA, 2009, p. 40).

Bertonha (2009) e Kennedy (1989) afirmam que a Rússia, na primeira década do século XX, como o segundo maior produtor de petróleo do mundo e a quarta potência industrial se se considerassem o aço e o carvão. A Rússia, em 1917, ainda que com essa condição de riqueza, contava com uma população que padecia com o frio e quase total ausência de alimentos, o que configurava fracasso sociopolítico do império czarista.

O sofrimento do povo e dos soldados russos, por vezes, é narrado com algum nível de fidedignidade em poemas e imagens cinematográficas. Lembramos que somente com uma insensibilidade acentuada não há emoção com a descrição do contexto russo presente no filme Leningrado (2011).

Por mais que resistam os que estremecem com o socialismo e o comunismo, por mais que alguns pretensos estudiosos da História neguem o que alcançaram os revolucionários russos, sabemos que nem as baixas temperaturas, nem a fome quase absoluta impediram os soldados, trabalhadores e militantes revolucionários, de tornar a República Socialista Soviética uma potência na indústria, na ciência e na cultura.

A tarefa dos revolucionários, em um contexto de intensa miséria e adversidade, pode ser dimensionada nessa descrição:

Perto de três quartos da população da Rússia eram analfabetos antes da revolução; em certas regiões o número de iletrados era ainda mais elevado. Assim, na Turqueménia, apenas sete pessoas em mil sabiam ler e escrever; seis na Kirguizia, apenas cinco no Tadjiquistão. Além disso, 48 nacionalidades da Rússia da época não tinham alfabeto. A Bielorrússia, o Uzbequistão, o Kazaquistão, o Azerbeidjão, a Lituânia, a Moldávia e a Arménia não tinham um único estabelecimento de ensino superior; na Kirguizia, no Tadjiquistão e na Turqueménia não havia mesmo estabelecimentos de ensino secundário especializado” (U.R.S.S., 1976, p. 67-68).

A Ucrânia se firmou como um centro de indústria hulheira, de metalurgia, de construções mecânicas. Antes da revolução, contava 27 escolas superiores e algumas instituições científicas. No início de 1970, nessa mesma região, havia aproximadamente 900 estabelecimentos de ensino superior e secundário especializado. Registros atestam que o número de estudantes foi multiplicado por trinta e um em relação aos anos anteriores à Revolução dos bolcheviques; em 1914, existiam na Rússia 6 institutos de medicina e em 1922, 26 institutos da área médica (U. R. S. S., 1976).

Em relação à organização do sistema de instituições educacionais, temos que:

O sistema de instituição pública na U.R.S.S. compreende as instituições pré-escolares, as escolas de ensino básico de diferentes tipos, os estabelecimentos de ensino profissional (as escolas aprendizagem e técnicas), os colégios técnicos (tecnicums) e os estabelecimentos de ensino superior (universidades e institutos). As diferentes instituições extra-escolares para crianças e adolescentes, os estabelecimentos culturais para jovens e adultos fazem igualmente parte do sistema de instrução pública (U. R.S. S., 1976, p. 96).

No tocante à educação pré-escolar, nominada também como Educação Infantil, nas décadas que sucederam o ano da Revolução, o Estado Socialista a organizou e desenvolveu de forma sem igual. Footeva (1986) afirma que mais de 130.000 instituições pré-escolares, com mais de 15.000.000 de crianças em idades compreendidas entre dois meses a sete anos, estavam em instituições escolares na década de 1980. Esse aspecto pode servir de argumento a ser contemplado em estudos educacionais, não apenas os pedagogos revolucionários, mas também as estratégias e o nível de organização do ensino nas décadas que sucederam a Revolução de 1917. Isso significa que, de fato, o poderio industrial, bélico e científico que alcançou a antes miserável e agora potente URSS se fez exatamente como defendido por Lenin (1977;1978) e Krupskaya (1979): a partir da organização educacional e cultural. Basta lembrar, como revela Footeva (1986), que 72% de todos os habitantes da Rússia entre 9 e 49 anos no início do século XX não sabiam ler e escrever.

Ressaltamos que em seus discursos Krupskaya (1979) insistia na dificuldade de se construir o socialismo e amparava suas reflexões no próprio Lênin (1977), seu esposo e camarada de toda a vida. Na concepção do líder revolucionário, as relações no socialismo são mais complexas que no capitalismo.

**Krupskaya e a Educação Revolucionária: o diálogo e a superação das proposições de sua época**

Em período imediatamente posterior à Revolução de Outubro, entre 1917 a 1929, Anatoli Vasilievich Lunacharski[[27]](#footnote-27) (1873-1933) foi o responsável pela edificação da base da educação na URSS. Assumiu, em 1917, a condição de maior destaque junto ao governo revolucionário, qual seja, Comissário do Povo para Instrução Pública, evidenciando seu principal argumento que “o conhecimento servirá para ele [o trabalhador] como sua maior arma na luta por uma vida melhor e pelo seu crescimento espiritual” (LUNACHARSKY, 2017, p. 269). Essa máxima se firmou com o incondicional apoio de Krupskaya. Esse argumento, que se constitui na essência, na principal matriz da defesa da Revolução de 1917, de um lado fez estremecer os defensores do capitalismo e, de outro, pela primeira vez na história da humanidade, se anunciou, com a Revolução Bolchevique, a possibilidade de máximo desenvolvimento humano e social.

Krupskaya, conhecida como a esposa de Lenin, fundador do Partido Comunista e líder do processo revolucionário, deve ser reconhecida para além da fidelidade que teve a seu camarada de toda a vida. Essa pedagoga pode ser considerada, com Makarenko[[28]](#footnote-28) e Lunacharski, como os idealizadores e responsáveis pelos princípios políticos para a educação, psicologia e arte na URSS. Krupskaya, dedicou sua juventude e a própria vida à Revolução e elaborou proposições educacionais tendo por base a defesa do conhecimento para o desenvolvimento humano. Manteve-se estudiosa e firmou-se como combatente e ferrenha crítica das decisões e encaminhamentos políticos que por vezes nada favoreciam para superar uma das principais mazelas da nova ordem socialista, a fragilidade na organização e planejamento.

Krupskaya foi capaz de identificar que, somada a essa “incapacidade” estava a burocracia que florescia de forma “exuberante” (KRUPSKAYA, 2017, p. 55). Nesse contexto de premente necessidade de superar a burocracia e a ineficácia para a organização que a ordem socialista exigia, se depositava na educação a principal investida dos revolucionários.

Na acepção de Krupskaya, a responsabilidade escolar, mesmo com as urgências da sociedade da época, não deveria ser baseada prioritariamente no controle de ações políticas e preparação profissional. Esse ideário custou particularmente a Krupskaya a Lunacharski incontáveis embates e polêmicas com as lideranças comunistas, sobretudo pela necessidade urgente de a URSS formar trabalhadores e especialistas. Vale lembrar que nos primeiros anos após 1917 havia grande debate em defesa do ensino profissionalizante.

De acordo com Krupskaya (2017, p. 88), toda e qualquer oportunidade formação deveria ser revestida de meios para “[...] educar o hábito de ação coletiva e de desenvolver hábitos organizacionais”. A pedagoga russa tratava desses temas, e nesse caso específico, explicando como a vivência do jogo pode se associar ao ensino e ao planejamento de ações com vistas à eficácia.

A revolucionária tinha em mente o desenvolvimento de um espírito para a coletividade: a temática jogos, associada ao desenvolvimento intelectual e às condutas sociais necessárias – novos hábitos – que urgiam à época estavam presentes nos estudos vinculados à Educação e Psicologia, áreas importantes ao considerarmos o contexto soviético dos anos de 1920 e 1930. É farta a produção teórica que versa sobre o desenvolvimento intelectual e outros temas prementes naquele tempo; estudiosos como Vigotski (1995; 1999; 2000; 2009; 2010a; 2010b), Elkonin (1988), Liublinskaia (1973), têm se ocupado de estudos relativos a jogos, brinquedos e brincadeiras. Essa atenção à aprendizagem, desenvolvimento e às estratégias na e para a organização do ensino não era exclusiva de um só país, socialista ou capitalista; estavam preservados o espírito e o conteúdo político que viriam ou deveriam vir nas elaborações de outros intelectuais e psicólogos da URSS.

Nas palavras da intelectual revolucionária, “[...] uma das fontes mais importantes de desenvolvimento destes hábitos é o jogo” (KRUPSKAYA, 2017, p. 119). Assim, o jogo e as brincadeiras poderiam contribuir decisivamente para a formação de novos hábitos, e poderia significar a formação de condutas sociais necessárias ao socialismo e ao comunismo. A auto-organização, que não deve ser associada ao conceito de autonomia que utilizamos atualmente, era vital para a edificação da ordem política instituída em 1917. Nessa direção, jogos e brincadeiras, temas caros ao desenvolvimento das capacidades humanas, e ao mesmo tempo elementos basilares para o desenvolvimento do espírito coletivo e da auto-organização, eram tratados por Krupskaya e contemplados por estudiosos da Educação e da Psicologia. Citamos a contribuição ímpar de Makarenko (1976; 1981), que a exemplo de outros intelectuais revolucionários, orientava professores e familiares dos escolares.

Na defesa da formação humana e escolar na condução da ordem socialista da época, a intelectual, tratando da educação das crianças e dos jovens, afirma:

Os jogos mais prazerosos, mais necessários para as crianças são aqueles em que as próprias crianças colocam os objetivos do jogo: construir uma casa, ir para Moscou, preparar o jantar, matar ursos, etc. O processo do jogo consiste na concretização destes objetivos: as crianças fazem planos e escolhem meios para sua realização (KRUPSKAYA, 2017, p. 119).

Em relação às possibilidades de educação, Krupskaia [(19--]) enuncia que a burguesia educa seus filhos e os filhos dos trabalhadores de maneira distinta; assinala que os primeiros são educados para serem líderes e os filhos da classe trabalhadora para a submissão e para a passividade, tornando-se fiéis servidores da burguesia. Lenin (1976; 1978; 1979), além de ser um combatente revolucionário, é reconhecido como um dos maiores intelectuais do século XX; este autor e Krupskaia ([19--]) defendiam que o fundamental naqueles tempos era ocupar-se da educação das novas gerações. Para Krupskaia ([19--], p. 89, tradução nossa). “a educação soviética está orientada a desenvolver as atitudes de todas as crianças, a elevar sua atividade, sua consciência e a fortalecer sua personalidade, sua individualidade”.

Assim, ao tratar dos métodos de ensino burguês e soviético, a autora evidencia as distinções entre ambos no entendimento que a personalidade da criança somente pode desenvolver-se plenamente em coletividade. Em seus discursos, propalava que “a coletividade não absorve a personalidade da criança, mas influencia na qualidade e conteúdo da educação” (KRUPSKAIA, [19--], p. 90, tradução nossa).

Em 1927, ao abordar os problemas pedagógicos, Krupskaia (19--) enfatizava a necessidade de os métodos de educação serem outros. Se a escola burguesa educava seus filhos para a liderança e os filhos da classe trabalhadora para a subserviência, a escola comunista se organizava para o desenvolvimento cultural e do espírito coletivo (KRUPSKAIA, [19--]).

Reafirma, ainda, que somado ao espírito coletivo, outro elemento afeto à educação é a disciplina, e a conduta organizada e regrada era essencial no processo educativo, a qual deveria se constituir de tal forma que expressasse uma manifestação voluntária e consciente (Krupskaia, [19--]). Nesse quesito, Makarenko (1976), mais uma vez, fortalece as proposições educacionais da época.

As primeiras décadas do século XX são marcadas por esse cuidado em relação às instituições educativas. Bogoyavlensky e Menchinskaya (19--) reafirmam a atenção atribuída à psicologia e à educação ao escreverem que intensificavam-se pesquisas afetas a essas áreas após a Revolução de 1917. De acordo com seus estudos, tratava-se de um período histórico em que havia profundas discussões sobre os fundamentos psicológicos e os métodos educativos, firmando-se investigações acerca dos processos mentais da criança.

O conhecimento de Krupskaya sobre os fundamentos e propósitos educacionais de diferentes países a autorizava a realizar orientações aos profissionais da educação e aos militantes revolucionários. Em seus discursos e textos, tratava da educação na Alemanha, Inglaterra, Suíça, Itália e Estados Unidos da América, e abordava Comenius, Pestalozzi, Owen, Montessori. Com seus estudos criteriosos, posicionou-se em relação a uma das proposições de maior evidencia no século XX: a Escola Nova.

Ao realizar uma análise precisa da Escola Nova, citando, literalmente, os estudos de Dewey (1959; 1971; 1978), reconheceu que se estiver em pauta a escola convencional, a Escola Nova é “um enorme passo adiante” (KRUPSKAYA, 2017, p. 55). Essa afirmação de Krupskaya não a torna defensora da Escola Nova, tampouco escolanovista; ao contrário, como pontuado pela própria Krupskaya (2017, p. 55), “essa [escola nova] absolutamente não é a escola que a classe operária quer”.

De forma explícita, Krupskaya (2017, p. 54) se posicionava em relação à Escola Nova. Em seus termos:

[...] o objetivo das escolas ‘novas’ é atender às necessidades do Estado com camadas de funcionários administrativos superiores com iniciativa, inteligência e formação; atender às necessidades da burguesia por gestores capacitados nas empresas industriais. A necessidade de tal camada de elite é posta pelo rápido desenvolvimento do imperialismo.

Uma das características da Escola Nova é atribuir valor ao interesse da criança – algo que Krupskaya reconhece. Sobre essa questão, sintetizando o pensamento de Dewey, a intelectual russa escreve:

[...] a criança fica satisfeita; quando uma criança está envolvida em algo que a atrai, que interessa, ela vai se envolver por completo no que faz, a sua atividade se desenvolve, o corpo se esforça sem coerção externa. Como resultado, a atividade com aquela matéria que interessa provoca desenvolvimento das forças mentais da criança. Estudando a personalidade da criança, seus interesses, o educador pode, alimentando seus interesses, desenvolvê-los, aprofundá-los, transformando-os. Levando em consideração a personalidade da criança, é possível alcançar grandes resultados (KRUPSKAYA, 2017, p. 50-51).

Essa síntese de Krupskaya e o valor que a educadora atribui aos interesses de quem aprende não harmonizam suas defesas educacionais com os preceitos da Escola Nova. O que não permite essa identificação é o fundamento teórico-metodológico e o princípio político da sociedade e da educação soviética da época. A organização política e social em questão se estruturou a partir das teses de Marx e Engels, que como sabemos, anulam qualquer identificação com os princípios burgueses.

O psicólogo estadunidense trata do interesse da criança na perspectiva da ordem burguesa, e Krupskaya argumenta no sentido de contribuir com a edificação do socialismo; isso pressupõe que estava em defesa da Escola do Trabalho.

A auto-organização e a resolução dos problemas como um fim para a vida eram assim defendidas por Krupskaya (2017, p. 124):

Assim, pouco a pouco a criança obtém hábitos corretos, tratando coletivamente a resolução dos problemas apresentados pela vida, e isto dá a ela a possibilidade de relacionar-se conscientemente também com o problema, ver como ela se organiza melhor para a execução das tarefas colocadas perante ela, isto é, com as questões da auto-organização. Depois de feito o trabalho indicado antes com elas, o professor e os estudantes vão compreender mais e estar melhor preparados para a tarefa da auto-organização e para introduzi-la na vida.

A intelectual segue argumentando em favor da educação para a coletividade:

Além destas tarefas formativas, ante a escola coloca-se a tarefa de dar às crianças uma certa quantidade de conhecimentos e hábitos formais, os quais possibilitam uma futura auto-educação, para familiarizá-las com a vida cultural da humanidade e ao mesmo tempo, com a necessidade das crianças na vida cotidiana (KRUPSKAIA, 2017, p. 106).

Continua a autora em defesa de uma escola em que a ciência não se desvincule do cotidiano:

A criança precisa saber as etapas de desenvolvimento da humanidade, precisa saber para que possa compreender o presente, precisa compreender para onde vai o desenvolvimento social. A criança tem um interesse agudo em todas essas questões que despertam para o entorno da vida, é preciso apenas fazer a ligação deste interesse com o estudo dos fenômenos (KRUPSKAIA, 2017, p. 108).

Esse fim para a vida, o que podemos entender como o **sentido e o significado** do ensino, deve ser compreendido sempre com seu fim político e social em uma perspectiva de formação de crianças, jovens e adultos, trabalhadores com princípios de coletividade.

A utilidade do ensino formal, isto é, a utilidade da escola, para ser devidamente compreendida, é necessário relembrar que devemos considerar o princípio político em constituição e que deveria ser o principal elemento da Educação das Repúblicas Soviéticas. Devemos levar em conta que o mais relevante intento da Revolução após 1917 era a instituição da Escola do Trabalho.

Assim, a principal categoria da ordem socialista: o trabalho, estava (ou estaria) preservada. Dessa forma, a utilidade do ensino não era para a vida, como na ordem capitalista. O que estava em discussão era a condição do ensino para a vida em coletividade, na tentativa de organização do socialismo.

A escola deve fortalecer e aprofundar as predisposições sociais despertadas na criança, revelar para ela que o trabalho é a base da sociedade humana, ensinar-lhe a alegria do trabalho produtivo e criativo, fazê-la sentir-se como parte da sociedade, um membro útil (KRUPSKAYA, 2017, p. 72).

É por isso que o primeiro ato proclamado pelo Comissariado da Educação Pública foi a declaração do sistema único de educação, ‘escola única’, gratuita, dividida em dois graus e que fornece preparação sólida para a vida e para o trabalho. Fazer uma escola de dois graus, com nove anos de duração – não apenas em palavras, mas na realidade – torna-la acessível para todas as crianças, este foi o primeiro problema da educação que se colocou diante da Rússia Soviética (KRUPSKAYA, 2017p. 83).

Essas afirmações de Krupskaya poderiam ter preservado a revolucionária e também Lunacharski de severas críticas, pois ambos não desconsideravam as necessidades da sociedade soviética após a Revolução de 1917. Estes defendiam, assim como outros líderes, a Escola do Trabalho. Apenas não queriam que fosse esvaziada de arte, por exemplo, na busca premente pela formação de trabalhadores para fins úteis dadas as necessidades da época.

Para a urgência da época e constituição da escola do trabalho atenta aos estudos relativos ao desenvolvimento educacional, inclusive de outros países, Krupskaya (2017) revelava sua preocupação com o que podemos chamar de didática para a organização do ensino. Em suas argumentações, reafirmava que a criança deveria ocupar-se de ouvir e memorizar, e necessariamente deveria participar de “experiências”, pois a vida escolar deveria ser “cheia de movimento e emoção” (KRUPSKAYA, 2017, p. 121). Se assim fosse, a tão pretendida auto-organização teria relação direta com a disciplina, e esta seria compreendida pelas próprias crianças como necessária.

Krupskaya, em um período em que “quatro quintos do total de crianças não tinham possibilidade de estudar” (U.R.S.S., 1976, p. 84), orientava e apresentava elementos para se considerar as prioridades na organização do sistema educacional:

a) saber ler e escrever; b) familiaridade com uma quantidade de fenômenos e técnicas de mediação e suas correspondentes grandezas (aritmética e geometria elementar); c) familiaridade com a constituição do corpo humano; d) compreensão elementar da geografia física e matemática; e) noções sobre economia, política e cultura cotidiana da vida da República Soviética; e f) noções sobre a vida passada da sociedade humana (KRUPSKAYA, 2017, p. 106-107).

Com isso, vale registrar que não se tratava do ensino organizado de forma fragmentada no que diz respeito a áreas do conhecimento e conteúdos, tampouco deveria ser de maneira árida, com uma sequência esvaziada de sentido e significado, como costumamos presenciar nas instituições escolares, e é importante assinalar, nas instituições públicas e privadas. Esse critério para organização do sistema educacional soviético se mostra como mais um aspecto que justifica a importância de estudos afetos às defesas de Krupskaya. As proposições dessa revolucionária podem contribuir com os cursos de formação de professores e os programas contínuos de profissionais da educação.

Para isso, faz-se necessário que os textos que versam sobre Educação em diferentes épocas e contextos não se limitem a apresentar os chamados *pioneiros da educação*. Estudos que em geral secundarizam ou por vezes excluem Krupskaya, Makarenko, Lunacharski e outros pedagogos russos devem ser revistos, pois esses intelectuais se configuram mais que pioneiros: expressam em suas elaborações a possibilidade de uma sociedade e educação plena para todos.

**Considerações finais**

As condições objetivas da Rússia determinavam medidas específicas e imediatas, e ao mesmo tempo, convidavam a edificar uma prática e, portanto, uma concepção de educação revolucionária. Não foram desconsiderados os conhecimentos científicos da época em um cenário em que se fazia necessária a apresentação de *novos* valores aos *velhos* homens. A atenção que podemos atribuir aos desafios e êxitos alcançados na Rússia podem justificar reflexões para as nossas questões da atualidade.

Podemos indagar: quais as contribuições das experiências educativas da sociedade soviética pós-Revolução de 1917 para aqueles que vislumbram a emancipação da humanidade? Qual a necessidade de refletir sobre as proposições educativas da época e os elementos que a Teoria Histórico-Cultural nos apresenta na atualidade? Vale refletir sobre os estudos afetos à História da Educação sua contribuição à formação e atuação dos professores na atualidade? São questões que necessitam ser consideradas, visto que assumir a existência de um problema ou uma necessidade é o primeiro passo para a sua superação.

Se levarmos em conta que as elaborações e proposições de líderes revolucionários figuram como escritos clássicos para a educação, as indagações começam a ser respondidas. Para os descontentes com os estudos dos clássicos russos, que insistentemente mostram insatisfação com essa possibilidade de investigação, podemos responder que não se secundariza ou não se nega o estudo ou mesmo a apreciação de clássicos da Arte, da Ciência ou da Psicologia como Aristóteles, Van Gogh e Einstein ou a Piaget. Ter como referência os clássicos e, nesse caso, a necessidade estudar os clássicos russos fortalece a principal defesa da Educação com vistas à emancipação humana. A defesa de se organizar o ensino e a vida com o que há de mais elaborado e mais belo.

**Referências**

ALVES, M. M. **68 mudou o mundo:** a explosão dos sonhos libertários e a guinada conservadora num ano que valeu por décadas.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BERTONHA, J. F. **Rússia:** ascensão e queda de um império: uma história geopolítica e militar da Rússia dos Czares ao Século XXI. Curitiba: Juruá, 2009.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. A psicologia da aprendizagem de 1900 a 1960. In: LURIA, A.; LEONTIEV, A.; VIGOTSKY, L. S. et al. (Org.). **Psicologia e pedagogia**. Lisboa: Editorial Estampa, [19--]. v. 1, p. 145-226.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização:** Caderno 5. Brasília: MEC/SEB, 2015.

CAPRILES, R. **Makarenko:** o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960**: o caso da educação no Jardim de Infância. 2008. 279 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editorial Nacional, 1959. Atualidades pedagógicas, 21.

\_\_\_\_. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971. Cultura, Sociedade e Educação, 15.

\_\_\_\_. **Vida e educação**.Trad. Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

DOUTOR JIVAGO. Direção David Lean. Produção de Carlo Ponti. São Paulo: Warner. 2005. 1 Blu-Ray (200 min) son. Color.

ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet:** uma pedagogia de atividade e cooperação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Psicologia e Pedagogia.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko.** Trad. Ester Buffa. Pernambuco: Ed. Massangana, 2010.

FOTEEVA, A. **O melhor para as crianças:** a educação pré-escolar pública na URSS. Trad. Maria Pais. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

FREITAS, N. C. de; BICCAS, M. de S. **História da educação no Brasil:** 1926-1996. São Paulo: Cortez, 2009. Biblioteca básica da história da educação brasileira.

GALEANO. E. **As veias abertas da América Latina.** 2. ed. Trad. Galeano de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). **História da Educação em perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: Edufu, 2005. Coleção memória da educação.

KENNEDY, P. **Ascenção e queda das grandes potências. Transformação econômica e conflito militar de 1500 a 2000.** Rio de Janeiro: Campus, 1989.

KUHLMANN JUNIOR. M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRUPSKAIA, N. K. **Acerca de la educacion comunista**:articulos y discursos. Trad. V. Sanchez Esteban. Moscú: Ediciones em Lenguas Estranjeras, [19--].

KRUPSKAYA, N. K. **Acerca de la educación pré-escolar.** Trad. Rolando Peñalver, Félix Mendoza y Luiz del Alba Pérez. Moscú: Editorial Pueblo y Educación, 1979

\_\_\_\_. **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados.Org. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldarf. Trad. Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Fretas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LENINE, V. I. **Sobre a Educação**. Trad. Eduardo Saló. Lisboa: Seara Nova, 1977. v. 1.

LENIN, V. I. **Acerca de la juventud**.Moscú: Editorial Progreso, 1976.

\_\_\_\_. **O Estado e a Revolução:** o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução. Trad. Aristides Lobo. São Paulo: Hucitec, 1978.

\_\_\_\_. **La literatura y el arte**.Moscú: Editorial Progreso, 1979.

# LENINGRADO. Direção[Aleksandr Buravsky](https://filmow.com/aleksandr-buravsky-a147983/)**.** Produção de [Aleksandr Buravsky](https://filmow.com/aleksandr-buravsky-a147983/), et. al. São Paulo: **Vértice Cine**. 2011. 1 Blu-Ray (110 min) son. color

LIUBLINSKAIA, A. A. **O desenvolvimento psíquico da criança**:dos 3 aos 7 anos. 3. ed. Trad. Luis Marques Silva. Lisboa: Editorial Estampa, 1973. Biblioteca Básica de cultura, 2.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2004. Coleção Memória da educação.

LUNACHARSKI, A. V. **Religión y socialismo.** Trad. Loly Morán y J. Antonio P. Millán. Espanha: Ediciones Sígueme, 1975,

\_\_\_\_. **Sobre a instrução e a educação.** Moscou: Edições Progresso, 1988.

LUNACHARSKY, A. V. **On literature and art**.Trad. Y. Ganushkin. Moscow: Progress Publishers, 1965.

\_\_\_\_. **Sobre la literatura y el arte.** Trad. Ariel Bignami. 1. ed. Buenos Aires: Axioma Editorial, 1974.

\_\_\_\_. **As artes plásticas e a política na URSS.** Trad. João Paulo B. Coelho. Lisboa: Estampa, 1975.

\_\_\_\_. Proclamação do Comissário do Povo para a Educação. In: KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados.Org. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldarf. Trad. Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Fretas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 267-273.

\_\_\_\_. **Decreto sobre la a educación popular.** Disponível em: < https://www.marxists.org/espanol/lunacha/index.htm>. Acesso em 25 fev. 2018.

MAKARENKO, A. S. **A cerca de la literatura:** artículos, discursos, cartas. Trad. Lydia K. de Velasco. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1960.

\_\_\_\_. **O livro dos pais:** segundo volume. Trad. M. Rodrigues Martins. Lisboa: Horizonte, 1976.

\_\_\_\_. **La colectividad y la educación de la personalidade.** Trad. Castul Pérez. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

\_\_\_\_. **Conferências sobre educação infantil**.Trad. Maria Aparecida A. Vizzoto. São Paulo: Moraes, 1981.

\_\_\_\_. **Poema pedagógico.** v. I. Trad. Tatiana Belinky. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_. **Poema pedagógico.** Trad. Tatiana Belinky. Pósfacio Zoia Prestes, 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_. **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO. **Orientações pedagógicas da educação infantil:** estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. v. 1, 2. ed. Curitiba: SEED, 2015a.

\_\_\_\_. **Orientações pedagógicas da educação infantil:** estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. v. 2, 2. ed. Curitiba: SEED, 2015b.

REZENDE, M. J. de. **A ditadura militar no Brasil:** repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984. Londrina: Eduel, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil:** 1930-1973. 32.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RUSSO, R. **Álbum V.** São Paulo: EMI, 1991. 1 CD.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação:** o debate teórico-metodológico atual. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. Coleção educação contemporânea.

SAVIANI, D.  **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013. Coleção Memória da educação.

SAVIANI, N. Concepção socialista de educação: A contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 28-37, ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639893/7456>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

SILVA, O. H. da. **A foice e a cruz:** comunistas e católicos na história do sindicalismo dos trabalhadores rurais do Paraná. Trad. da tese original em francês Andrea Gaifami e Laura Angélica Y. Nomi. Curitiba: Rosa de Bassi, 2006.

U.R.S.S.: a ciência, a instrução, a cultura. Trad. Alberto Carneiro. Lisboa: Estampa, 1876. Coleção Mundo Socialista, n.12.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Org.). **Educação da infância:** história e política. 2. ed. Niterói: Editora UFF, 2011.

VENTURA, Z. **1968:** o ano que não terminou. 3. ed. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**.1. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**.Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Psicologia e Pedagogia.

\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**.Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Coleção Ensaios comentados.

\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**.3. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes, 2010a. Coleção Textos de Psicologia.

\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010b.

\_\_\_\_. **Obras escogidas***:* problemas del desarrollo de la psique. Trad. Lydia Kuper.  Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas***:* problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1991. v. 1.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. Coleção Aprender & Ensinar.

## Lee Shulman e suas contribuições para a formação de professores por meio dos conhecimentos docentes

Susana Soares Tozetto

Thaiane de Góis Domingues

A docência é constituída de saberes que são apropriados durante a formação e ao longo da vida, tanto pessoal como profissional do professor, e que propiciam o ensino. Sob esse mesmo olhar, porém com um entendimento que existe um processo de base para tais conhecimentos, que Lee Shulman desenvolveu em seus estudos. Para o autor a base de conhecimentos para o ensino se trata de “uma agregação codificada ou codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva - bem como um meio para representá-lo e comunicá-lo”. (SHULMAN, 2004a, p.87).

Analisando o conceito do autor percebe-se, já de início, que o ensinar envolve mais elementos do que saber algo. Esse conhecimento precisa ser codificável, estar claramente embasado para o professor de forma que ele possa agregá-lo e adaptá-lo ao aluno, envolvendo a habilidade de interação, de integração do conhecimento com o ambiente em que o aluno está inserido, com a sociedade; de convivência do professor com seus pares; com a integração entre o que é ensinado dentro do espaço escolar com as expectativas de todo um sistema educacional; a base de conhecimentos prevê a interface com tecnologias, tanto no momento do ensino quanto de aprendizado docente.

Ao apontar a “ética e disposição de responsabilidade coletiva”, Shulman (2004a, p.87) indica que, ao ter clareza do que ensina e com qual finalidade, o professor assume o seu papel e responsabilidade na formação de indivíduos. Na intersecção dos conhecimentos, se alicerça a base dos processos de ensinar e aprender para Shulman (2004a), e, como suas pesquisas emergem da análise de indicadores americanos para a formulação de políticas públicas de formação de professores, aponta que até o momento de seus estudos:

[...] aspectos fundamentais do ensino, como o conteúdo ensinado, o contexto da sala de aula, as características físicas e psicológicas dos estudantes ou a realização de propósitos não prontamente avaliados em testes padronizados são tipicamente ignorados na busca de princípios gerais de ensino efetivo. (SHULMAN, 2004a, p.90).[[29]](#footnote-29)

Shulman (2004a) defende que a eficácia de ensino não pode ser o único critério para a composição de uma base de conhecimento para o ensino. De certa forma, a busca pela compreensão e pela constituição do conceito de conhecimento docente perpassa a história de vida de Lee Shulman, sua formação e suas experiências profissionais. As informações utilizadas acerca de sua biografia nesse texto foram extraídas de seu site <http://www.leeshulman.net/biography/>, com acesso em 11.nov.2018.

Shulman nasceu em 1938 nos Estados Unidos e foi o filho único de um casal de imigrantes judeus. Após seus estudos em escolas judaicas, ganhou uma bolsa de estudos para a Universidade de Chicago, cidade onde nasceu e vive. Estudou filosofia e psicologia onde conheceu Benjamin Bloom e Joseph Schwab, onde sob influencia do segundo desenvolveu posteriormente os estudos sobre conhecimento docente, através do olhar do conhecimento disciplinar.

Os trabalhos acadêmicos de Shulman tiveram início na Michigan State University em sua Faculdade de Educação. Segundo o relato de Shulman em sua biografia, ele nunca se limitou à departamentos das Universidades e com isso estendeu sua atuação à Escola de Medicina onde, junto à Arthur Elstein, desenvolveu um estudo sobre o processo de decisão médica discorrendo em dois temas de seu primeiro livro. Apontou a cognição no exercício da prática profissional e a especificidade no domínio do conhecimento e deu continuidade aos seus estudos sobre ensino e aprendizagem docente sob a perspectiva cognitiva, pautando-se por sua vez no pensamento dos professores, de que forma tomam decisões em sala de aula e o quanto isso influencia e é influenciado pelo processo de aprendizagem docente. Essas pesquisas foram realizadas pelo Instituto de Pesquisa sobre Ensino na Michigan State University, do qual foi co-diretor fundador. Com uma mudança para a Escola de Educação da Universidade de Stanford, em 1982, Shulman se engajou em pesquisas sobre o conhecimento docente, seus estudos foram um marco para a formação docente e para as pesquisas sobre o ensino. À medida que seus estudos avançavam Prof. Shulman desenvolveu categorias da base de conhecimentos, no entendimento que todas são importantes na constituição docente. Porém, com a compreensão que o processo se dá no decorrer da trajetória profissional do docente.

No Brasil, o autor é referencial em pesquisas envolvendo o conhecimento docente nas mais diversas áreas. Em análise realizada no repertório de teses e dissertações da Capes – Plataforma Sucupira localizou-se trezentas e setenta e duas pesquisas por meio do descritor Shulman, sendo duzentas e dezenove dissertações e cento e vinte e duas teses. Os trabalhos foram desenvolvidos em setenta e oito instituições de ensino em todo o país, sendo que no sudeste há a maior concentração de trabalhos vinculados ao autor. Verificando-se as áreas de conhecimento envolvendo as pesquisas, identificou-se que há predominância no ensino de ciências e matemática, seguido de áreas vinculadas ao ensino em geral e à saúde. Dentre os autores que referenciam Lee Shulman há especial atenção à Maria da Graça Nicoletti Mizukami, que em seus trabalhos envolvendo o ensino e a formação e a aprendizagem da docência antepara-se nos conceitos sobre o conhecimento docente, bem como na base do conhecimento docente e as fontes de tais saberes.

A análise das pesquisas brasileiras remete à trajetória do autor, demonstrando a consonância dos estudos realizados sobre a formação de professores e conhecimento docente às pesquisas elaboradas por Lee Shulman, que levaram às suas teorias. Isto posto, percebe-se que Shulman (1986, 2004) tem sido um autor relevante para as pesquisas em nosso país no que tange o desenvolvimento da docência e dos conhecimentos a ela congruentes. Tangencia estudos pertinentes a diferentes licenciaturas, bem como as áreas que não contam propriamente com profissionais com formação para a docência atuando como professores, a exemplo das pesquisas acerca do ensino na área de saúde. Considerando-se a relevância da base do conhecimento docente, a *knowledge base*[[30]](#footnote-30), realiza-se na sequência uma síntese das contribuições de Lee Shulman acerca do conhecimento docente.

**Conhecimentos docentes**

Na escola, segundo Shulman (2004b) o critério de mensuração de aprendizagem dos alunos está sendo circunscrito a avaliações que nem sempre correspondem ao currículo escolar. Provas que não levam em consideração a escolaridade anterior do aluno, suas condições de vida e muitas vezes de trabalho. Relacionar a efetividade do trabalho docente e de mecanismos de aprendizagem de alunos a modelos padronizados de avaliação limita todo um processo de ensino, que é mais amplo que isto. Por vezes, tais resultados ditam estratégias de formação docente, deixando de se analisar o que é, de fato, fundamental, o que é preciso saber para se ensinar.

O autor parte de alguns pressupostos:

Um professor sabe algo não compreendido por outros, possivelmente os alunos. O professor pode transformar compreensão, habilidades didáticas ou atitudes ou valores desejados em representações e ações pedagógicas. Estas são maneiras de falar, mostrar, interpretar, ou de outra maneira representar ideias de modo que o desconhecimento se torne conhecimento, aqueles sem compreensão pode compreender e discernir, e o incapacitado pode tornar-se apto. (SHULMAN, 2004b, p.227).

Isto posto, o professor precisa inicialmente conhecer o projeto pedagógico, a escola, a matriz curricular. Realizar a interface com a equipe pedagógica e professores, para saber o que precisa ser ensinado. Precisa dominar um conteúdo e a maneira de ensiná-lo para conseguir organizar seu raciocínio e, deste modo, transmitir o conhecimento aos alunos. Consequentemente, migrar o desconhecimento de seu aluno para o aprendizado, ou seja, o professor precisa de conhecimentos claros para promover o ensino ao aluno. Tais saberes são divididos por Shulman em categorias:

* Conhecimento do conteúdo;
* Conhecimento pedagógico geral, em especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que transcendem a matéria;
* Conhecimento do currículo, particularmente de materiais e programas que servem como “ferramentas de ofício” para professores;
* Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é um território exclusivo dos professores, seu meio especial de entendimento profissional;
* Conhecimento dos alunos e suas características;
* Conhecimento de contextos educacionais, do funcionamento do grupo ou de sala de aula, da gestão e financiamento dos sistemas educacionais, das características das comunidades e suas culturas; e
* Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e da sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2004a, p.92).

Com fins didáticos os conhecimentos docentes elencados por Lee Shulman (2004a) são representados abaixo em círculos integrados entre si, com a composição de cores de um arco-íris e que em sua intersecção se encontra o conhecimento docente, em tom branco, cor oriunda da integração das demais cores.

Figura 1 - Conhecimentos docentes - Shulman

Fonte: as autoras

Os conhecimentos apresentados podem ser integrados em três grupos, sendo: (I) o conhecimento pedagógico geral; (II) conhecimento do conteúdo específico e (III) o conhecimento pedagógico do conteúdo. (SHULMAN, 2004b). Associados ao (I) conhecimento pedagógico geral, se encontram: (1) conhecimento dos alunos e suas características; (2) o conhecimento do currículo; (3) conhecimento do contexto escolar; (4) o conhecimento dos fins, propósitos e metas da educação; (5) conhecimento pedagógico geral, dos materiais e dos programas (SHULMAN, 2004a). Ou seja, são conhecimentos que vão além do conteúdo que se pretende ensinar, no sentido de compreender o que está sendo ensinado, para que contexto, em que realidade, em que escola e para quais alunos.

Centralizando-se neste primeiro grupo, (I) conhecimento pedagógico geral, far-se-á uma discussão dos conhecimentos que o compõe:

1 - Conhecimento dos alunos e suas características: em qualquer modalidade de ensino, conhecer o aluno é um movimento importante. O conhecer apresentado por Shulman (2004a, p.92) envolve: “saber quais são seus conhecimentos prévios, como se encontra o aluno em seu processo de aprendizagem, seus potenciais e defasagens”. Desta forma, para atendê-lo, o professor analisa o aluno em suas interações, realizações de atividades, respostas e questionamentos, por meio das trocas entre ele, o professor e os colegas. Poderá sugerir como está o desenvolvimento discente e de que forma ele aprende o conhecimento que lhe é apresentado. O processo envolve a reflexão e o reviver de situações de sala de aula para internalização do que foi observado e relacionado com os alunos, grupo e escola, auxiliando em processos de planejamento e avaliações. Compreende-se que, pela sazonalidade muitas vezes da turma, não se tem um conhecimento estanque, pois se renova a cada grupo de estudantes e a habilidade do olhar para o aluno mais o caracteriza do que propriamente se ter um conhecimento sobre um aluno em específico.

2 - Conhecimento do currículo: para Shulman (2004b, p. 204), o currículo é representado por:

[...] toda a gama de programas projetados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um determinado nível, a variedade de materiais instrucionais disponíveis em relação a esses programas, e o conjunto de características que servem tanto como as indicações e contraindicações para o uso deste currículo em específico ou materiais do programa em circunstâncias particulares.

Compreender que o conteúdo a ser ministrado faz parte de um programa de ensino, de forma a poder adaptá-lo ao nível do que já foi aprendido sem interferir nos ensinamentos vindouros, é uma das vertentes deste conhecimento. Entender a relação existente entre as disciplinas e as correlacionar atrela significado ao conteúdo e, desta forma, além de se saber o currículo de uma matéria, é necessário se ter a noção do todo, o papel dos conteúdos previstos na formação integral do aluno:

Além do conhecimento de materiais curriculares alternativos para um determinado assunto ou tópico dentro de um momento, há dois aspectos adicionais do conhecimento curricular. É importante o professor estar familiarizado com os materiais curriculares em estudo por seus alunos em outras matérias que estão estudando ao mesmo tempo. [...] O equivalente vertical desse conhecimento curricular é a familiaridade com os temas e questões que foram e serão ensinados na mesma área do assunto durante os anos. (SHULMAN, 2004b, p. 204).

Embora não seja contemplada a discussão por Shulman (2004b), é válido ressaltar que, para além da lista de conteúdos a serem trabalhados, o currículo é influenciado por políticas que preconizam o conhecimento necessário para aquela modalidade de ensino.

3 - Conhecimento do contexto escolar: baseando-se no princípio de que a aprendizagem se dá quando há interesse, correlação entre o ensinado e à realidade de vida do aluno, o conhecimento do contexto escolar assume grande significado. Cada escola apresenta uma realidade distinta, atrelada ao seu público local, à comunidade circunvizinha, à cultura em que está imersa, assumindo características de sua localidade. Para Shulman (2004b, p. 213), o professor precisa ter conhecimento “dos princípios da organização da escola, finanças e gestão”.

Desta forma, o conhecimento docente do ambiente escolar o integra, de fato, àquela comunidade escolar e suas necessidades, ele participa ativamente da escola. Também inclui a vivência com seus alunos, somando-se à necessidade de compreender o que faz sentido para aquele aluno que se encontra em uma carteira, dentro de uma sala de aula, de uma escola, de um bairro. Não ter conhecimento do contexto escolar é constituir um conglomerado de informações e depositá-las em alunos. Desta forma, Shulman (2004b) traz o conceito valorizando a integração do professor com o espaço escolar, o respeitando e prestigiando a cada planejamento ou ação docente.

4 - Conhecimento dos fins e metas da educação: ao trazer essa categoria, Shulman (2004a) conduz à reflexão sobre as metas atuais da educação, apontando que o professor precisa ter conhecimento sobre “os fundamentos históricos, sociais e culturais da educação entre outros” (SHULMAN, 2004b, p. 213). Há de se considerar que o que se busca na atualidade é resultado de um processo historicamente constituído. Assim sendo, conhecer as bases históricas e filosóficas da educação atrela sentido à sua realidade, bem como elementos para a busca de condições de ensino.

Os professores, tangenciando os conhecimentos do contexto escolar e dos fins e metas da educação:

Também precisam ter oportunidades para pensar sobre uma variedade de questões: o que as políticas públicas pedem que eles façam; como as novas atuações se comparam às atuais e anteriores; quais mudanças devem ser feitas, dentre as atividades que já realizam; quais atividades devem manter; quando e como realizarão as mudanças pretendidas/projetadas; o que os seus colegas fazem e o que os administradores e pais esperam que eles façam, por exemplo. (MIZUKAMI, 2010, p. 77).

Indiferentemente da esfera pública ou privada de atuação do professor, ter contato com os mecanismos de manutenção e fomentos da educação no Brasil, os movimentos que se dão e o que almejam e as políticas públicas educacionais vigentes posiciona o professor como sujeito deste processo e não mero espectador.

5 - Conhecimento pedagógico geral, dos materiais e programas: Shulman (2004a) discute a aquisição contínua deste conhecimento pelo professor e a importância de se ter acesso aos objetivos do seu processo de ensino, bem como das estratégias que utilizará para atingi-los. Assim, o professor consegue traçar a forma como organizará as atividades em sala, a interação entre os alunos, e será capaz de compreender como o aluno aprende e analisa como planejar para alcançar este intento. Diferentemente do senso comum que atrela muitas vezes o conhecimento pedagógico ao saber dar aulas, o conhecimento pedagógico geral envolve o saber e aplicar teorias pedagógicas, articular atividades em turma, motivar alunos ao aprendizado. Ainda, revisitar práticas que não estão proporcionando resultados, visualizar, além de algo a ser ensinado, algo a ser aprendido.

No segundo grupo encontra-se (II) o conhecimento do conteúdo específico, que, conforme Shulman (2004b, p. 201):

Isto refere-se à quantidade e organização do conhecimento por si só na mente do professor. [...] Nas diferentes áreas do assunto, diferem as formas de discutir a estrutura de conteúdo do conhecimento. Pensar corretamente sobre o conhecimento de conteúdo requer ir além do conhecimento dos fatos ou conceitos de um domínio.

Em um primeiro momento, pode soar estranho um professor ensinar um conteúdo que desconhece. Porém, o domínio de conhecimento extrapola o simples conhecer, ter tido contato, saber o que é. O conhecimento do conteúdo específico sugere o domínio, ou seja, o aprofundamento do assunto, de forma que ele seja explicado das mais diversas formas, nos mais diversos contextos. Segundo Shulman (2004b), o conhecimento permite ao professor, em seu momento de interação com os alunos, atrelar o conteúdo que está sendo estudado à sua constituição histórica, mas na linguagem do aluno e dando sentido ao seu processo de aprendizagem, à sua realidade.

O professor não precisa apenas entender que algo é assim; o professor deve compreender melhor por que é assim, por qual motivo faz tal afirmação e em que circunstâncias sua explicação pode ser ou não entendida. Além disso, esperamos que o professor entenda por que um determinado assunto é relevante para uma disciplina, enquanto outro pode ser um pouco periférico. (SHULMAN, 2004b, p.202).

Se o professor não apresenta o domínio de conteúdo, as trocas, os questionamentos e as interferências dos alunos que saiam do espaço delimitado pelo planejamento docente podem não serem atendidos. Ele precisa selecionar os conhecimentos que são mais relevantes ao aluno e dar ênfase em seu ensino. Quando não se tem propriedade do conteúdo a ser ensinado, o processo de aprendizagem do aluno pode ficar raso, limitado. Portanto, o conhecimento do conteúdo específico é significativo ao processo educacional.

Segundo Grossman, Wilson, Shulman (2005, p.13): “Aprender a ensinar deve ser conceituado ao mesmo tempo que aprender mais sobre o assunto e aprender a comunicar este conhecimento efetivamente para muitos tipos de estudantes”. Tal domínio permite a articulação de respostas e adaptação da matéria a ser ensinada no modelo de aprendizagem do aluno e dá segurança em seu processo de ensino.

A transcendência de todos os conhecimentos apresentados até o momento, se dá na apresentação de Shulman no (III) conhecimento pedagógico do conteúdo, pois ele funde os dois últimos grupos de conhecimentos apresentados: (I) conhecimento pedagógico geral, (II) conhecimento do conteúdo específico. Traz o domínio pedagógico do processo de aprendizagem ao aprofundamento da matéria, de forma a propiciar a aprendizagem do aluno.

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico de conteúdo é de especial interesse, pois identifica os corpos distintos de conhecimento para o ensino. Representa a combinação de conteúdo e pedagogia, em uma compreensão de como determinados tópicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos alunos, e apresentados para instrução. O conhecimento pedagógico de conteúdo é a categoria com maior probabilidade de distinguir a compreensão do especialista em conteúdo da compreensão do pedagogo. (SHULMAN, 2004a, p.93).

O conhecimento pedagógico do conteúdo seria a intersecção entre se ter um conhecimento e saber ensiná-lo. Permeia as informações sobre um determinado conteúdo, relacionadas ao perfil de aluno a ser ensinado, ao contexto escolar, à metodologia a ser utilizada. Sistematiza toda uma intenção de ensino, tornando-a viável a aprendizagem do aluno. Por conseguinte, o desenvolvimento do conhecimento não se constitui somente no processo formativo do professor, o transpõe.

[...] dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo incluo, para os assuntos mais relevantes do tema a ser ensinado, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações, e manifestações - em uma palavra, os caminhos da representatividade, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, alguns que derivam de pesquisas, aprendizados, enquanto outros se originam na sabedoria da prática. (SHULMAN, 2004b, p. 203).

À vista disso, por meio do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, o professor não limita sua prática pedagógica à sua forma de ensinar. Compreende que os alunos aprendem das mais diversas maneiras e utiliza diversas estratégias de ensino que levem ao aprendizado de todos. Esse arsenal não surge apenas no momento de sala de aula, tem seu início no planejamento escolar, que requer estudo e pesquisa, e também conhecimento dos alunos e do currículo. Envolve a preparação de materiais, a organização de ilustrações e simulações da realidade.

Ao planejar, o professor vislumbra as possibilidades factíveis de aprendizagem de seus alunos. Com o domínio dos conhecimentos docentes, o professor os acessa durante a aula, relaciona e promove o desenvolvimento mútuo, tanto seu, quanto dos alunos. Segundo Mizukami (2004b, p. 526) se trata de um conhecimento “pessoal e fruto da interação de diferentes tipos de conhecimentos que se fundem em um novo conhecimento, a partir do dia a dia do ensino de uma disciplina específica”. Na intersecção dos conhecimentos adquiridos com a realidade escolar, o professor modela, entre suas próprias mãos, o seu conhecimento pedagógico do conteúdo, fruto de seus estudos, vivências e aprendizados.

Mizukami (2004a, p.40), fazendo alusão ao conhecimento pedagógico do conteúdo, afirma que:

Trata-se de um conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias etc.

Desta forma, os conhecimentos se integram, sem a sobressaliência de nenhum deles, mas no entendimento de que há uma culminância no conhecimento pedagógico do conteúdo que remonta a todo um processo de constituição docente.

Embora alguns conhecimentos desenvolvam-se na prática escolar, têm alicerces em fundamentos teóricos e metodológicos significativos, que podem ser adquiridos por meio de formações continuadas. A própria nomenclatura que mescla os termos pedagógico e conteúdo para o ápice do desenvolvimento do conhecimento docente assenta em igualdade os dois aspectos. Isto posto, o conhecimento pedagógico do conteúdo congrega os demais. Tal conhecimento atrela a formação inicial, as teorias educacionais, os referenciais legais, a interação docente à sua vivência em sala de aula, no entendimento de que, na prática, a constituição do professor se confronta, se ressignifica, se acomoda e constantemente reinicia seu ciclo.

### **Fontes de conhecimento docente**

Na vertente do processo constitutivo dos conhecimentos docentes, Shulman (2004a) aponta para a origem dos sete conhecimentos docentes: conhecimento pedagógico geral (o conhecimento dos fins, propósitos e metas da educação; conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos materiais, dos programas e do contexto escolar); conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Ou seja, de que maneira e sob que meios os conhecimentos afloram e se desenvolvem no professor.

Há pelo menos quatro fontes principais para a base de conhecimento de ensino: (1) formação acadêmica em disciplinas ou área de conhecimento, (2) os materiais e contextos do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, livros e materiais didáticos, organizações escolares e de financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente (3) pesquisa sobre escolarização, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores podem fazer, e (4) a sabedoria da prática. (SHULMAN, 2004a, p.93).

Desta maneira, a base de conhecimentos docentes é constituída por diversos elementos que desenvolvem, constituem e consolidam o professor. No sentido literal da palavra, embasam uma prática e seus conhecimentos. Os elementos desta base permeiam tanto a formação quanto a prática do professor, o constituindo como tal. Perpassam mecanismos sistematizados de estudo para o professor, instituições de ensino, a pesquisa e a prática escolar.

Esta base de conhecimentos tem seu início na **(1)** formação acadêmica, “é o conhecimento do conteúdo – conhecimento, compreensão, aptidão e disposição que devem ser assimilados pelo estudante” (SHULMAN, 2004a, p. 93). Dá-se com o contato do acadêmico com o material bibliográfico, que reflete os estudos acumulados na área, assim como a produção acadêmica, histórica e filosófica sobre a origem do conhecimento em seu campo de estudo.

Shulman (2004b) aduz que, por meio da formação acadêmica, há a possibilidade de se desenvolver o conhecimento de dois tipos de estruturas de tais saberes: as substantivas e as sintáticas. Sob essa ótica, o professor deve transcender a matéria que ensina por meio da relação do que já foi aprendido com o que está sendo ensinado:

Esta visão das fontes relativas ao conhecimento do conteúdo necessariamente implica que o professor deve não só ter profundidade de compreensão de matérias específicas, mas também uma educação humanista ampla, que serve para emoldurar o conhecimento já aprendido e facilitar uma nova aprendizagem. (SHULMAN, 2004b, p.94).

Logo, o professor é responsável pelo primeiro contato do aluno com um conteúdo, gerando as primeiras possibilidades de conhecimento de um assunto, demonstrando o que é importante ou de menor importância no conteúdo. De acordo com Gaia (2005, p. 43), “tanto tácita quanto explicitamente, o conhecimento das estruturas substantivas tem importantes implicações em como e o que os professores escolhem para ensinar”. Então, de acordo com a forma que o conteúdo é apresentado, bem como pelas preferências, desagrados e domínio docente, o conteúdo é apresentado ao aluno. A influência de tais seleções e apresentações de assuntos pode, inclusive, desencadear no aluno a simpatia por uma matéria ou corresponder a um desagrado que o acompanhe em sua trajetória escolar.

Já o conhecimento sintático apresentado por Shulman (2004b) inclui “discussões e atividades que buscam o desenvolvimento do conhecimento dos alunos como o papel principal do método científico” (GAIA, 2005, p.44). Logo, ir além da matéria aprendida e se configurar com o seu arcabouço histórico é, da mesma forma, uma maneira de apropriação do conhecimento por parte do docente.

Além da formação inicial e as estruturas sintáticas e substantivas, retomando-se as fontes de conhecimento, Shulman (2004a) apresenta **(2)** os materiais e os contextos do processo educacional institucionalizado. O processo de escolarização organizada demandou materiais e formas de ensino aprendizagem. Incluem-se neste alvo:

[...] os currículos com seus escopos e sequências didáticas; as avaliações e os materiais avaliativos; instituições com suas hierarquias e seus sistemas explícitos e implícitos de regras e regulamentos; organizações profissionais de professores, com funções de negociação, mudança social e proteção mútua; agências governamentais em todos os níveis do distritos estadual aos níveis federativos; e mecanismos gerais de governo e financiamento. (SHULMAN, 2004a, p. 94).

No itinerário formativo docente, se faz necessário compreender todos estes elementos e esferas que fazem parte do contexto da escola e da educação, no sentido de o professor compreender a realidade de seu trabalho, das escolas e da sociedade em relação a escola. Destarte, processos formativos que contemplem diferentes perspectivas, trabalho coletivo e cooperativo entre professores são importantes para ampliar o repertório do professor, sua capacidade de análise, reflexão e posicionamento crítico. Esta se trata de uma das possibilidades de promoção de uma educação emancipatória aos alunos, por meio do professor.

Permeiam também as fontes de conhecimento docente **(3)** a pesquisa sobre escolarização, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores podem fazer. A necessidade de se conhecerem os processos de aprendizagem, bem como de ensino e escolarização se fazem necessários (SHULMAN, 2004a), por meio de uma formação sólida, consistente. Tanto as pesquisas da área de educação quanto seus fundamentos norteadores, normativos, filosóficos e éticos são significativos na constituição do conhecimento docente: “assim, a literatura filosófica, crítica e empírica que pode informar os objetivos, visões e sonhos dos professores é uma parte importante da base de conhecimento acadêmico do ensino” (SHULMAN, 2004a, p. 95).

Prosseguindo, a **(4)** sabedoria da prática é a última fonte da base de conhecimentos (*knowledge base*) proposta por Shulman (2004a, p.97): “É a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que a guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores habilidosos”. Ela é adquirida, segundo o autor, com base nas vivências escolares, nem sempre registradas para a apropriação e o entendimento do desenvolvimento dos conhecimentos docentes.

Shulman (2004a) realiza, em seu texto, inclusive, a chamada de atenção para a necessidade de sistematização de tais relatos de prática como forma de trocas e avanços no entendimento que muito é feito, vivenciado, aprendido, porém pouco é levado aos profissionais.

### **Aspectos do raciocínio pedagógico**

Para a composição de um estudo de como se constitui o raciocínio pedagógico, Shulman (2004a) fez as análises sob a ótica de professores que buscavam a melhoria do ensino, além da preparação para um ensino eficaz. Disponibilizou atividades a serem aprendidas e ensinadas pelos professores, por meio da leitura de textos e com base nisso descreveu o processo de desenvolvimento do raciocínio.

Figura 2 - Ação e raciocínios pedagógicos



Fonte: as autoras

Como se percebe na figura, são fundamentais para o autor os pontos de início e término do processo de desenvolvimento do raciocínio, pautado na compreensão de que:

[...] ensinar é primeiro entender. Pedimos que o professor compreenda criticamente um conjunto de ideias para ensinar. Esperamos que os professores entendam o que ensinam e, quando possível, entendam de várias maneiras. Devem entender como uma ideia se relaciona com outras ideias dentro de um mesmo assunto ou de assunto diferentes. A compreensão dos propósitos também é central aqui. Nos engajamos no ensino para atingir propósitos educacionais (SHULMAN, 2004a, p. 100).

Para ensinar, o professor precisa inicialmente compreender o conteúdo a ser ensinado, o motivo, os propósitos de estar trazendo a matéria ao aluno, o que a norteia e circunscreve. Na sequência, se traz a transformação, haja vista que

[...] ideias compreendidas devem ser transformadas de alguma maneira para serem ensinadas. Para encontrar o seu caminho ao ensinar o professor deve pensar no caminho entre o conteúdo que entendeu e nas mentes e motivações dos alunos. (SHULMAN, 2004a, p. 102).

Parte-se do entendimento de que um conhecimento é compreendido e transformado para então ser ensinado. A transformação será customizada para atender ao grupo de alunos que receberá o conteúdo; desta forma, o professor necessita de uma preparação do material e das informações a serem desenvolvidas, representação das ideias por meio de metáforas, analogias, escolha da forma com que o assunto será ensinado e a metodologia que melhor se acomodar, adaptação de toda a preparação ao aluno que participará em sala de aula.

A instrução, por sua vez:

Envolve a performance observável de vários atos de ensino. Inclui muitos aspectos cruciais da pedagogia: organizar e gerenciar a sala de aula; apresentar claramente explicações e descrições vivas; atribuir e verificar trabalhos; e interagir efetivamente com os estudantes através de perguntas e sondagens, respostas e reações, elogios e críticas. Inclui, portanto, gestão, explicação, discussão e todas as características observáveis da direta efetiva e heurística instrução já bem documentada na literatura do ensino eficaz. (SHULMAN, 2004a, p. 104).

Corresponde à forma com que os alunos serão preparados para receber os conteúdos, a maneira com que o professor realizará a explicação, a interação que ele propiciará ou permitirá entre os alunos, os retornos dados a cada participação. Quanto maior a compreensão e melhor a preparação do conteúdo, maior a segurança do professor no processo de instrução. Para a verificação do processo de ensino, surge a avaliação, não apenas com o propósito de quantificar resultados, mas principalmente de mensurar o aprendizado do aluno, a validade dos processos formativos dos alunos e, em especial, a reflexão do docente sobre seu processo de ensino quando comparado à aprendizagem discente.

Esse processo inclui a verificação imediata da compreensão e mal-entendidos que um professor deve usar enquanto ensina de forma interativa, assim como avaliações formais e avaliação que os professores fazem para fornecer feedback e notas. (SHULMAN, 2004a, p. 106).

Finalizando o processo, a reflexão, já apresentada no processo avaliativo, que tem por base o repensar da constituição do conhecimento docente, “é o que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de acontecer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações”. (SHULMAN, 2004a, p. 106). Tem, em seu propósito, o aprendizado com a experiência vivenciada, permitindo o ajuste de curso para maior interação dos alunos, aprendizagem e até mesmo satisfação docente.

Ao fim do processo, os atos docentes não são mais impetuosos e aleatórios. A experiência propicia um fio condutor da lógica e um pensamento reflexivo, supondo todas as alternativas e desfechos. No entanto, para fins de registro, Shulman (2004a) sugere que todo o itinerário de constituição docente tenha toda sua trajetória registrada de forma a propiciar uma análise e discussões coletivas, em especial no espaço escolar, como forma de colaboração com todos os docentes.

Ao se analisar o processo de constituição do raciocínio pedagógico e comparando com a formação docente, nas licenciaturas, o estágio seria um espaço em que tal processo poderia se dar em caráter experimental, permitindo ao futuro professor a apropriação de um processo constitutivo e reflexivo, muitas vezes motivando e ressignificando a formação e o contato com a prática e com a escola.

Desta forma, analisando os conhecimentos docentes como um todo, busca-se clarificar quais são os conhecimentos que são desenvolvidos na formação inicial e quais são apropriados no decorrer da trajetória profissional. Compreende-se, inclusive, a formação continuada como uma esfera de formação do professor, podendo ser um dos espaços de desenvolvimento das ações, raciocínios e conhecimentos docentes.

A escola, enquanto lugar de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes. Nesses termos, esse desenvolvimento, incorporado pelos próprios participantes, reverte em benefícios para a escola e para os processos de ensino-aprendizagem nela desenvolvidos. (MIZUKAMI, 2010, p.80).

Os processos de compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões (SHULMAN, 2004a), não obstante se deem no indivíduo, podem ser alcançados no espaço escolar pelo desenvolvimento de atividades coletivas entre os docentes, de troca, aprendizado e reflexões entre os professores.

**Pensando a formação de professores sob a ótica do conhecimento docente**

O processo de culminância do professor transcende por sua vez seu processo formativo, através do conhecimento pedagógico do conteúdo, oportunidade em que, com seu domínio tanto do conhecimento pedagógico quanto do conteúdo, pelas vivências e experiências adquiridas em sala de aula, contato com a escola, compreensão da docência e da realidade escolar o professor é capaz de compreender, transformar, instruir, avaliar, refletir e gerar novas compreensões.

Nos cursos de licenciatura, por meio das disciplinas metodológicas, além do conteúdo a ser ensinado, presume-se que é dado o contexto ao acadêmico do motivo de tal aprendizado. As modalidades de ensino são apresentadas respaldando a finalidade de cada uma e sua relevância no cenário educacional, e um contato inicial com o conhecimento dos fins, propósitos e metas da educação (SHULMAN, 2004a) é realizado pelo futuro professor.

No momento do estágio curricular, o acadêmico tem contato com a escola, quando passa a enxergar fora do olhar de aluno, agora ensaiando sua participação como profissional da educação. Desta forma, o acadêmico tem a possibilidade de compreender como o professor acessa o currículo escolar, como busca o cumprimento de exigências legais, podendo inclusive passar informações que considere pertinentes sobre determinados alunos. Este movimento, ainda que incipiente, dá abertura ao desenvolvimento de conhecimentos de currículo, do contexto escolar, dos alunos e de suas características (SHULMAN, 2004a).

Assim sendo, há o reconhecimento e valorização de uma formação para a docência. Identifica-se que por meio de uma formação acadêmica se oportuniza ao professor em formação reflexões pertinentes a sua atuação futura, ressignificando experiências vivenciadas enquanto aluno e o respaldando teórica e metodologicamente. Conforme o autor:

O ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica. O professor é um membro da comunidade acadêmica. Ele ou ela deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação de colaboram na formulação de resposta de dois tipos de pergunta: quais são as ideias e habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área? (SHULMAN, 2004a, p.94).

Ao planejar suas aulas, ainda nos estágios de docência, o acadêmico tem a possibilidade de desenvolver seu conhecimento pedagógico geral, dos materiais e dos programas (SHULMAN, 2004a), acessar os conteúdos que fazem parte de sua formação, pesquisar e aprofundar temas que considere pertinentes; poderá correlacionar seu conhecimento com o que se busca para a educação. Oportunizar essa sensibilização prepara o acadêmico para um primeiro contato com a escola após a conclusão de sua licenciatura.

Sem o processo de elaboração do conhecimento docente em sua integralidade, nas formações iniciais o processo de constituição docente se dará com o professor já inserido em sala de aula. Entende-se que a formação do professor é permanente, ao longo de sua vida, entretanto a graduação possibilita o acesso e o início de seu desenvolvimento profissional. Ofertar uma formação superficial a professores pode levar à constituição de uma docência em sala de aula, com a tendência de se ter um professor atribulado com seus compromissos diários, que aprende fazendo com os demais professores.

Entretanto, o processo de formação continuada do professor, é relevante à constituição do conhecimento docente, o contextualizando na realidade de trabalho da escola em que está inserido, com o currículo, alunos e comunidade escolar onde é professor. Assim sendo, a formação em serviço permite a ambientação e inserção do professor de forma que ensine na escola e para a escola. Compreende-se ainda que, após a formação inicial e a formação em serviço também é necessária uma formação continuada do professor partindo de suas próprias demandas, ou seja, o professor refletindo sobre seu conhecimento, sua prática e identificando o que necessita estudar para se desenvolver. O acesso a outros conhecimentos, metodologias e análises por meio de especializações, cursos e pesquisas em pós-graduações possibilita a abertura para o desenvolvimento do professor.

O desenvolvimento do conhecimento docente dos professores precisa superar um único modelo metodológico, com reflexões sobre uma única ótica, e teoria do conhecimento. Para conhecer as ideias e habilidades importantes para o ensino, o professor precisa compreender seu histórico, as tensões, avanços e retrocessos que permearam o ensino, compreendendo os marcos que influenciaram e ainda interferem nas políticas educacionais que ditam os caminhos da educação. Por meio de sua base de conhecimentos, de seu aprendizado, reflexões e constante evolução o professor desenvolverá a si mesmo e aos seus alunos.

**Considerações finais**

Os conhecimentos docentes apontados por Shulman (1986, 2004) são fundamentais para que, entrelaçados, possibilitem ao professor o entendimento de seu papel, exercendo a docência de forma reflexiva, não reproduzindo as ideias postas na sociedade de forma inconsciente. O professor ao compreender a escola, seus alunos, o processo de ensino, o que, como e porque deve ensinar passa a possibilitar aos estudantes uma visão amplificada de mundo.

As contribuições, desta forma, do Professor Lee Shulman são significativas para se compreender e pensar a formação docente e a constituição dos conhecimentos docentes. Sua preocupação com o ensino, inclusive, faz parte de sua biografia.

Lee Shulman passou sua vida profissional defendendo a importância do ensino em todos os níveis, desde o jardim de infância até a pós-graduação. Ele é mais conhecido por seu trabalho sobre a base de conhecimento do ensino, incluindo o construto de conhecimento de conteúdo pedagógico, por seus esforços para promover a bolsa de ensino e aprendizagem no ensino superior e por seus estudos de educação profissional.

(<http://www.leeshulman.net/biography/>, com acesso em 11.nov.2018.

Da mesma maneira que Shulman defende o ensino para todos, esse processo perpassa o processo constitutivo do docente, através do desenvolvimento de si mesmo, entre outros fatores, pela constituição de seus conhecimentos que serão alicerce do exercício da docência. Reforçando toda a escrita deste texto, que remete aos estudos e pesquisas de Lee Shulman ratifica-se a ideia de que para ser professor não basta apenas saber um conteúdo, são necessários vários outros conhecimentos que sedimentados, acumulados e resignificados moldam constantemente a figura do professor.

**REFERÊNCIAS**

GAIA, S. S. O professor e a base do conhecimento. In: Ribas, M.H. (Org.) **Formação de Professores:** escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005. p. 39-67.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S.M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la Materia para la enseñanza. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado,** Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-24, 2005.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. In: **Educação.** Santa Maria, v.20, n.2, p.33-49, 2004a.

MIZUKAMI, M.G.N; MONTAVÃO, E.C. Base de conhecimento para o ensino: indicadores presentes em um curso de formação inicial. In: ENDIPE, 12, 2004. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2004b, p. 523-537.

MIZUKAMI, M.G.N. et.al. **Escola e aprendizagem na docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SHULMAN, L. S. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTROCK, M.C. (Org.) **Handbook of research on teaching**. 3 ed. New York: MacMillan, p. 3-36, 1986.

SHULMAN, L. S. **Theaching as community property:** Essays on teaching, learning and learning to teach. San Francisco: JosseyBass, 2004a.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **The wisdom of practice:** Essays on Higher Education. San Francisco: JosseyBass, 2004.b

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA MARXISTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Valéria Marcondes Brasil

Gisele Masson

**Introdução**

 Neste capítulo pretendemos abordar as possíveis contribuições da concepção marxista para a formação de professores. Nosso objetivo é, a partir das análises marxistas sobre formação humana, destacar aspectos que possam problematizar essa temática.

 Vale destacar que Marx nunca se dedicou a tratar da educação e muito menos sobre a formação de professores, no entanto, há muitas reflexões, ao longo de sua obra, que podem contribuir para a discussão sobre um projeto de formação humana que se contrapõe ao projeto burguês de educação.

 Karl Marx nasceu na Alemanha, em Trier, Renânia, província ao sul da Prússia, que se constituída em um dos reinos da Alemanha, no dia 5 de maio de 1818. Em 1835, após a conclusão dos estudos no Liceu Friedrich Wilhelm, Marx se matricula no curso de Direito, na Universidade de Bonn, mas se transfere para a Universidade de Berlim, no final de 1836, a fim de estudar Filosofia. Nesse contexto, as ideias hegelianas predominavam entre aqueles que discutiam questões sociais, desse modo, Marx adere aos hegelianos de esquerda[[31]](#footnote-31). Entre os anos de 1838 e 1840, elabora o seu trabalho de conclusão do curso com o título “A Diferença entre a Filosofia da Natureza de Demócrito e a de Epicuro”, enviado para a Universidade de Jena e defendido em 1841[[32]](#footnote-32). (HEINRICH, 2018).

Ao voltar a Trier, Marx se depara com a situação da expulsão de Bruno Bauer, da Universidade de Bonn, por ser acusado de ateísmo. Eles mantinham relações de amizade e de proximidade em termos teóricos e políticos. Além disso, a chegada de Frederico Guilherme IV ao poder e a perseguição aos professores hegelianos nas universidades inviabilizou a pretensão de Marx de seguir a carreira universitária, levando-o a atuar como colaborador no jornal Gazeta Renana.

 O seu envolvimento direto com os problemas da classe trabalhadora o levaram a perceber os limites da concepção hegeliana e, juntamente com Friedrich Engels, Marx inaugura uma nova forma de interpretar a realidade. Embora não tenha sido objeto de suas reflexões, a questão do método materialista histórico-dialético representará uma ruptura com o padrão moderno de produção do conhecimento[[33]](#footnote-33).

 A produção teórica de Marx lhe rendeu uma série de perseguições, especialmente pela sua posição política de crítica à exploração da classe trabalhadora. Apesar de algumas obras inacabadas, projetos inconclusos, a sua monumental contribuição para o entendimento da lógica do capital, e a defesa da necessidade de construção de uma sociedade verdadeiramente humana se constituem como fundamentais para a compreensão da única teoria social que se contrapõe radicalmente à teoria liberal.

 Assim, buscaremos, neste capítulo, elementos do conjunto da obra de Marx que possam problematizar a questão da formação de professores na realidade brasileira. Inicialmente, apresentamos como as questões ideológicas, decorrentes das relações sociais de produção, orientam as concepções de sociedade, educação e formação humana. Posteriormente, buscamos contribuir no debate sobre a formação de professores, a partir da perspectiva de formação humana, desenvolvida por Marx e Engels. Finalmente, destacamos os limites da concepção burguesa de formação unilateral e as possibilidades do desenvolvimento de uma perspectiva emancipadora de formação de professores, tomando como base as contribuições de Tonet (2005).

**Relações sociais de produção, disputas ideológicas e educação: reflexões a partir de uma ontologia histórico-social**

 Para o entendimento do marxismo, como teoria política explicativa do mundo, é extremamente importante a problematização de algumas discussões de ordem ideológica[[34]](#footnote-34). Tem sido comum, mesmo no ambiente acadêmico, a compreensão de que o marxismo é uma teoria ultrapassada, independentemente do valor intrínseco de suas ideias.

 Argumenta-se que Marx contribuiu para uma análise temporal de determinada fase do desenvolvimento do capitalismo e que, para a nossa atual conjuntura, não faria sentido, pois os tempos são outros. Esse argumento de que a teoria marxista não contribui para o entendimento da realidade social contemporânea indica um relativo desconhecimento das ideias marxistas, uma vez que essa teoria interpreta a organização social em que vivemos. É por isso que entendemos que o fato desse modo de produção ainda não ter sido superado faz com que a teoria marxista tenha relevância na atualidade.

 Além disso, ela tem recebido importantes interpretações e novas indagações sobre o modo de produção capitalista. Oliveira (2004, p. 15) indica que “o que há de mais fértil numa construção teórica é a sua capacidade de renovar-se, pôr-se diante dos dilemas históricos, atiçar o pensamento e fornecer-lhe os meios de ainda avançar. Pois é o que ocorre com Marx.” A fertilidade da concepção marxista de interpretação da realidade se dá porque Marx e Engels se dedicaram a problematizar, não só o advento econômico do capitalismo de seu tempo, mas, principalmente, de terem indicado a importância da análise das relações sociais de produção para se compreender outros aspectos da vida em sociedade, como as ideias, a cultura, de modo geral. Eles contribuíram, portanto, para o desenvolvimento de uma concepção ontológica histórico-social na produção do conhecimento.[[35]](#footnote-35)

Assim, o fato de o homem produzir a sua existência, com toda a distinta singularidade do nosso tempo, como por exemplo, a internacionalização do capital, continua sendo essencialmente um sistema capitalista, e que, assim como no tempo de Marx e Engels, assume dimensões ultradestrutivas para a humanidade, uma vez que a exploração, tanto do homem, como da natureza, dá-se pela lógica da degradação.

Outra questão, não menos importante, é a existência de algum consenso entre os estudiosos marxistas que afirmam que, nem Marx ou tampouco Engels, produziram textos específicos sobre a educação, todavia, enfatizamos que isso não quer dizer que não tiveram grande contribuição para a definição de uma concepção de formação humana. Desse modo, a partir da produção científica deixada por Marx e Engels, é possível discutir uma concepção de educação e de formação de professores. Entendemos, portanto, que a teoria marxiana é tão importante para a educação, exatamente pelo viés de que contribui para uma apreensão da realidade em seus aspectos universais, como a sociedade capitalista, e singulares, como a questão da formação humana.

Para tanto, é fundamental, a partir desse referencial teórico, abordar como os homens se relacionam para produzir a sua existência, num determinado momento histórico, considerando que essas relações interferem nos demais complexos sociais. Isso quer dizer que a questão do trabalho, no seu sentido geral, e das classes sociais, numa determinada forma de sociedade, precisam ser considerados. Sobre a questão do trabalho, numa acepção geral, Marx (2013, p. 255-256) esclarece as características fundamentais:

No final do processo do trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.

A partir da citação anterior, podemos inferir que, para Marx, o trabalho é uma atividade ontológica fundamental, considerando que, por meio dele, no decurso histórico, o homem se diferenciou essencialmente dos animais. Outra citação que pode contribuir para esse entendimento é que

O trabalho é, antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, processo este que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controlas seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta com a matéria natural. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. (MARX, 2013, p. 255-256).

Assim, Marx elucida que o trabalho, em sua forma ontológica, pressupõe a relação do homem com a natureza e que, ao modificá-la, também ele se modifica. Embora a teoria marxiana parta do trabalho em seu sentido genérico, como autoprodução humana do homem, o foco foi analisar o trabalho na forma capitalista de sociedade, considerando, fundamentalmente como os homens se organizam socialmente para desenvolver trabalho, a fim de suprir as suas necessidades. É nesse sentido que a luta de classes ganha centralidade na teoria social de Marx. O autor que se dedicou a aprofundar a análise do trabalho, sem considerá-lo numa forma específica de sociedade, foi György Lukács.

Segundo esse autor,

Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. (LUKÁCS, 2013, p. 63).

Lukács (2013) define o trabalho como o intercâmbio do homem com a natureza para a satisfação de suas necessidades. Nesse processo, o trabalho, como mediação, possibilitou a superação da animalidade. O autor destaca que

a necessidade de seu domínio sobre si mesmo, a luta constante contra os próprios instintos, afetos etc. [...] o homem se tornou homem exatamente nessa luta, por meio dessa luta contra a própria constituição naturalmente dada, e que o seu desenvolvimento ulterior, o seu aperfeiçoamento, só pode seguir se realizando por esse caminho e com esses meios. (LUKÁCS, 2013, p. 155).

O trabalho, nessa perspectiva, é fundamentalmente positivo, uma vez que promove o desenvolvimento das potencialidades humanas. Já o trabalho, na forma histórica capitalista, foco da análise de Marx, sobretudo na obra O Capital, assume muitas características negativas, considerando que o domínio sobre o processo de trabalho não acontece mais porque este é planejado por outros sujeitos, além de ser repetitivo, exaustivo e degradante, na medida em que não é possível sequer a satisfação das necessidades fundamentais.

O resultado do trabalho, na sua gênese, era generalizado para o conjunto da sociedade. Assim, tanto o produto do trabalho, quanto os conhecimentos, técnicas, habilidades eram de domínio coletivo. Sobre a generalização, Lukács (2013, p. 86) afirma:

Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, ocorre gradativamente sua – relativa – autonomia, ou seja, a fixação generalizadora de determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um único procedimento, mas, ao contrário, adquirem certa generalização como observações de eventos da natureza em geral. São essas generalizações que formam os germes das futuras ciências, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem em um passado remoto. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disso, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências autenticamente autônomas.

Lukács (2013) contribui para o entendimento de que a gênese da educação e da ciência já se faziam presentes nas formas iniciais de trabalho, são, portanto, fundadas por ele. Conforme sua análise, a educação se constitui como uma práxis social, pois realiza o intercâmbio entre os homens, a fim de se transmitir conhecimentos, habilidades, valores. É nesse sentido que o autor esclarece que os pores teleológicos assumem duas formas, os pores que buscam realizar a transformação da natureza e os pores que se propõem a exercer influência sobre a consciência de outros homens.

O autor destaca que a educação, na “[...] sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar – parcialmente – de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social [...].” (LUKÁCS, 2013, p. 178). Dessa maneira, a diferenciação entre trabalho e educação é realizada porque a função que eles exercem na sociedade são distintas e, também, porque só foi possível a realização da educação a partir do desenvolvimento do trabalho.

Tonet (2007, p. 17) esclarece que todas as práxis sociais “[...] têm uma relação de dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base da autonomia relativa – sem a qual não poderiam cumpri-la. Daí a sua especificidade.”

Ao tratar da educação, Tonet (2007, p. 65) sintetiza:

Resumindo, podemos dizer que a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sob determinada forma particular.

Destacamos aqui dois elementos importantes da contribuição marxista: o trabalho e a educação. Na perspectiva teórica do marxismo, o trabalho e educação são dimensões sem as quais o homem, ser histórico e social, jamais realizaria a sua humanidade. Isso porque o indivíduo somente faz parte do gênero humano na medida em que tem as possiblidades de se apropriar daquilo que a humanidade produziu.

Diante do que expusemos, podemos destacar que o trabalho é ineliminável do ser social e a educação é o processo de universalização de seus resultados, em termos de conhecimentos e habilidades, em que cada indivíduo, na sua relação com os outros, reconhece-se e se constrói homem.

Mészáros (2008) contribui nessa discussão ao afirmar que

Dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra. Tampouco é possível pensar na sua estreita inter-relação como um problema futuro distante. Ela surge aqui e agora e é relevante para todos os níveis e graus de desenvolvimento socioeconômico. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Isso quer dizer que o trabalho e a educação são fundamentais para a existência da sociedade, para a reprodução da humanidade. Todavia, quando o trabalho e a educação se desenvolvem em sociedades organizadas a partir do antagonismo de classes, os seus aspectos positivos vão sendo suplantados pelos interesses particulares de uma determinada classe. No caso da sociedade capitalista, a educação tem sido desenvolvida, principalmente, para a formação de força de trabalho, não promovendo o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas.

 Todavia, contraditoriamente, a educação pode se constituir como um dos aspectos essenciais para a construção das condições de superação da reprodução da sociedade vigente, no sentido da transformação da consciência, do desvelamento da lógica do capital, a fim de elaborar estratégias para transformar nossas condições objetivas para um mundo socialmente justo.

Nesse sentido, Marx e Engels consideram que, na constituição histórica da humanidade, o homem, além de realizar sua objetivação no mundo, por meio do trabalho, constitui-se também pela formação dos sujeitos. Isso significa que transformar nossa forma de estar no mundo é também transformar a nossa relação com os outros, por meio da educação. A educação se configura, portanto, como uma necessidade social, ao mesmo tempo em que é uma das formas primordiais de desvelamento e transformação do mundo em que vivemos, mas tem sido a principal forma de reproduzir e manter a sociedade existente.

 Na seção seguinte, trataremos especificamente da formação de professores e de como o marxismo se diferencia das demais teorias por oferecer subsídios substanciais para a compreensão da articulação entre a educação, o contexto social e a formação de professores.

**Relações entre sociedade, educação e formação de professores: contribuições da teoria marxista**

 A educação sempre se objetiva como um campo de disputa, pois as diferentes concepções de educação estão assentadas em distintos projetos de sociedade que se delineiam a partir da luta de classes. Frigotto (2003, p. 26) afirma que,

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

O autor destaca que, do ponto de vista da classe dominante, o papel da educação é unilateral, na medida em que enfoca, fundamentalmente, a formação de sujeitos para atender as demandas do mercado de trabalho. É nesse sentido, que se faz necessário o entendimento histórico dos antagonismos de classe, uma vez que eles interferem na definição de diferentes concepções de formação.

 Sobre isso, Marx e Engels (2007, p. 296) destacaram que

Se as circunstâncias, sob as quais o indivíduo vive, lhe permitem apenas o desenvolvimento unilateral de uma característica às custas de todas as outras, [se] elas lhes dão material e tempo para o desenvolvimento de apenas uma característica, esse indivíduo alcança apenas um desenvolvimento unilateral, atrofiado.

Como já destacamos, os autores não produziram nenhuma reflexão sistematizada sobre a educação, mas, ao defenderem uma concepção de sociedade, do ponto de vista da classe trabalhadora, elaboraram uma teoria social em contraposição à teoria liberal burguesa e, ao mesmo tempo, apresentaram críticas à formação humana na sociedade capitalista. Desse modo, enfatizaram que a superação de uma formação unilateral depende “[...] do fato de vivermos ou não em circunstâncias que nos permitam uma atividade omnilateral, e com isso uma formação de todas as nossas predisposições.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 287).

Por isso, o fato de o trabalhador, na sociedade capitalista, não ter domínio de todo o processo trabalho, uma vez que apenas realiza ações planejadas por outros, em situações rotineiras e repetitivas, acaba não exigindo o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas. Desse modo, a formação omnilateral pressupõe o desenvolvimento dessas potencialidades, o que requer um projeto de formação humana que se contraponha à perspectiva burguesa.

Marx (1868 apud MARX; ENGELS, 2004, p. 68) em *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório* destacou o que defendia para a educação:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Essa concepção de educação seria desenvolvida pelas escolas politécnicas[[36]](#footnote-36), na perspectiva da omnilateralidade. Nessa direção, Marx (2013, p. 558) enfatiza a necessidade de “[...] substituição do indivíduo parcial, mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes de atividade.” Uma fase de revolucionamento desse processo, seria, de acordo com o autor, as escolas politécnicas. Todavia, elas devem ser entendidas apenas como um avanço na formação, mas para que isso aconteça de modo efetivo, a organização do trabalho também deveria ser revolucionada. É por isso que Marx insistia na necessidade de modificação das condições sociais para a criação de um ensino verdadeiramente novo.

A partir dessa exposição da concepção de formação humana de Marx, podemos destacar que sempre haverá limites, na sociedade capitalista, para o desenvolvimento do homem completo. Contudo, esse é o horizonte que orienta a direção da concepção de educação marxista. Partindo disso, podemos destacar que a educação em geral e a formação de professores, mais especificamente, estão condicionadas à economia, à política e à cultura, num determinado tempo histórico.

Numa perspectiva marxista, a formação de professores deveria abranger os aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos, superar a dicotomia entre a teoria e a prática, ou seja, entre o pensar e o fazer docente. Nesse sentido, as atividades intelectuais e práticas da formação de professores não podem estar vinculadas às necessidades imediatas do capital, nem vinculadas às formas meramente técnicas do fazer docente.

A atividade docente, entendida como práxis, contribui para a superação da prática como atividade instrumental, utilitária e imediatista, que dispensa a reflexão pelos aspectos éticos e filosóficos, inibindo a reflexão crítica sobre a intencionalidade da ação educativa na formação do professor. A práxis, na perspectiva do marxismo, significa uma atividade social, que se fundamenta por uma concepção de sociedade, de homem e de educação, a fim de contribuir para uma ação coletiva transformadora, no sentido social mais amplo, o que pressupõe ir além do aspecto prático imediato da ação intencional individual.

Partindo da concepção de práxis de Marx, Vázquez (1990, p. 406) a considera como uma:

[...] atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre a teoria e a prática, unidade que implica também uma certa distinção e autonomia relativa. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material.

Nessa perspectiva, a práxis revolucionária significa a realização de uma práxis criadora, humanizante, “[...] mas essa transformação consciente da realidade histórica e social tem por base o conhecimento das leis que regem as estruturas sociais e das que presidem a passagem de uma estrutura social (o capitalismo) a outra (o socialismo). (VÁZQUEZ, 1990, p. 408).

Assim, a concepção marxista de formação de professores se contrapõe à perspectiva da epistemologia da prática, fundamentada no pragmatismo norte-americano, em que o processo de ação-reflexão-ação é concebido como uma atividade individual para resolver problemas imediatos da prática docente, limitando-se a melhorar a educação para aprimorar a sociedade capitalista. Além disso, opõe-se a qualquer proposta de formação que minimize a importância da sólida formação, assentada nos fundamentos das diferentes Ciências da Educação. A defesa de que o conhecimento da didática, e dos métodos de ensinar é o que melhor prepara um professor reforça uma formação competente para as demandas da sociedade, sem, contudo, o conhecimento das leis que a regem, pressuposto necessário para uma práxis criadora, humanizante.

Moraes e Soares (2005) destacam o que consideram como problemas presentes na formação do professor:

[...] excessiva valorização da epistemologia da prática profissional, da formação do professor-reflexivo, do professor-investigador, do professor-prático-reflexivo, do professor-profissional, entre outras adjetivações, que expressam os diversos constructos que encontram sua raiz nas epistemologias pragmáticas/praticistas. (MORAES; SOARES, 2005, p. 266).

Tais problemas, segundo as autoras, restringem a formação ao “[...] desenvolvimento de competências de caráter instrumental para ‘praticar, fazer e interagir’.” (MORAES; SOARES, 2005, p. 270). Essa tendência hegemônica na formação de professores significa, segundo Moraes e Torriglia (2000, p. 57), um fenômeno

[...] de *lightinização* na educação, em geral, e na brasileira, em particular. [...] este processo está contaminado por elementos que cerceiam as possibilidades de crítica e de debate, comprometendo a dinâmica do complexo educativo, ameaçando-o em sua própria identidade.

Em contraposição a esse fenômeno, as autoras destacam que é necessário “[...] reafirmar a relevância da produção do conhecimento e, portanto, da pesquisa, e sua importância para a formação de educadores, seria o contraponto necessário para reverter este processo.” (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 57).

A visão pragmática de vida social são influências determinantes para o movimento que Moraes (2003) denominou de “recuo da teoria” na área da educação. Sobre isso, a autora destaca que “[...] a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área.” (MORAES, 2003, p. 153).

Consideramos que somente o estudo de autores clássicos e contemporâneos da sociologia, da filosofia, da psicologia, da história, da economia podem contribuir para apreender a lógica global do sistema de produção na qual vivemos, para que seja possível uma atuação consciente, como profissional da educação. Não é por acaso que as políticas que propõem reformas na formação de professores têm indicado a necessidade de diminuição, no currículo, do tempo destinado ao estudo dessas áreas.

Sobre isso, Frigotto (1998, p. 14) estabelece uma crítica ao reducionismo da formação ao destacar que:

os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...], passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade.

Essa formação unilateral impede que a educação proporcione o acesso aos conhecimentos produzidos nas mais diversas áreas do conhecimento científico, filosófico e artístico, limitando a formação para o desempenho de uma atividade social. Desse modo, a teoria marxista contribui para o entendimento da categoria trabalho, das contradições das relações sociais de produção e da educação. Discutir esses aspectos, de forma interligada, é fundamental para o entendimento das possibilidades emancipatórias do trabalho e da educação.

 Uma prática emancipatória significa a verdadeira liberdade do homem, e da relação dele com outros homens, é também a proposição da superação da noção de liberdade individual, entendida como natural na sociedade capitalista, onde o seu epicentro é a defesa da propriedade individual e privada.

 De acordo com Marx (1993, p. 63, grifo nosso),

*Toda* a emancipação constitui uma *restituição* do mundo humano e das relações humanas ao *próprio* homem. [...] A emancipação humana só será plena quando o homem [...] tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças *(forces propres)* como forças *sociais,* de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força *política.*

O autor diferencia emancipação política de emancipação humana, especialmente nas *Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social”, de um prussiano* e na obra *A questão judaica*. Para ele, a emancipação política é um meio para se chegar à emancipação humana, porém, não de forma automática. Isso porque um dos limites da emancipação política é que, por mais que se ampliem os direitos, no plano político, isso não exclui a exploração que se dá nas relações sociais de produção de tipo capitalista.

 É nesse sentido que Tonet (2005, p. 475) destaca que o “ [...] o cidadão é, por sua natureza, sempre homem parcial. O homem em sua plenitude está necessariamente para além da cidadania.” Isso significa que a emancipação humana somente é possível quando ocorrer a superação da desigualdade de classes, a partir de um processo revolucionário. O autor destaca que

Se considerarmos, então, a sociedade atual veremos que uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa, certamente, pode e deve ser efetuada, mas não se pode ter a ilusão de que é possível estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e largamente praticável em oposição a uma educação conservadora. (TONET, 2005, p. 478).

 Nessa direção, pensar uma concepção de professores, numa perspectiva marxista, pressupõe considerar que há limites para a sua concretização, considerando a estrutura social, e seus determinantes na forma de organização da educação como um todo. De qualquer modo, os elementos fundantes da teoria marxista, expostos aqui, contribuem para pensar a formação docente em seu sentido mais amplo, pois consideramos que a ação pedagógica pode ter como finalidade última, a emancipação humana. Nesse sentido, Tonet (2005, p. 479) questiona:

Se entendemos que a nossa atividade educativa deve ser articulada (falamos em termos de fins e não de meios) com a emancipação humana e não com a emancipação política (cidadania), então a pergunta que naturalmente pode nos ocorrer é esta: em que consiste uma atividade educativa emancipadora?

Em resposta a seu questionamento, o autor elabora alguns requisitos que considera essenciais para o desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras. Tais requisitos indicam algumas questões que, numa perspectiva marxista, são imprescindíveis na formação docente: 1º) conhecimento sólido da natureza da emancipação humana; 2º) conhecimento do processo histórico real; 3º conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; 4º domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do conhecimento; 5º articulação da atividade educativa com as lutas da classe trabalhadora.

Sobre o primeiro requisito, Tonet (2005) destaca a necessidade de se ter clareza sobre as diferenças entre a emancipação política (cidadania) e a emancipação humana, pois é fundamental que a finalidade da ação educativa esteja clara ao professor, mesmo que esta seja apenas uma possibilidade histórica. O horizonte da atividade do professor é o que dirige o seu processo trabalho, por isso, é imprescindível o estudo das questões relacionadas aos limites da cidadania e das possibilidades para a superação do antagonismo de classes.

Em relação ao segundo requisito, o autor indica a importância do conhecimento da história da humanidade, sobretudo, da forma capitalista de sociedade, suas contradições, problemas sociais e crises que afetam, também, a educação. A educação é um complexo social que somente pode ser entendida no conjunto da totalidade social. É nesse sentido, que destacamos o domínio dos conhecimentos das diversas Ciências da Educação, especialmente Sociologia Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, dentre outras.

O terceiro requisito diz respeito ao conhecimento sobre a área da educação em sentido amplo. Esse conhecimento, na visão de Tonet (2005), é necessário para que não seja atribuída à educação finalidades que não são suas, como a de transformar a sociedade, por exemplo. Ao mesmo tempo, esse requisito é importante para que não seja subestimado demasiadamente o papel da educação, como mera reprodutora da sociedade capitalista.

O quarto requisito indica a necessidade do domínio dos conhecimentos específicos com os quais o professor irá trabalhar. O autor destaca que o papel fundamental da educação é garantir a apropriação dos conhecimentos mais avançados, nas mais diversas áreas do conhecimento, pois o pertencimento do indivíduo ao gênero humano pressupõe a aquisição do que a humanidade foi capaz de produzir até este momento histórico. Esse requisito vai na direção daquilo que Marx destacou como formação omnilateral, ou seja, a possiblidade do desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas.

O quinto requisito diz respeito ao compromisso político do professor com a classe trabalhadora. Embora não seja papel da educação construir uma nova sociedade, Tonet (2005) afirma que ela pode dar uma contribuição importante nesse processo, na medida em que atuar com a classe trabalhadora na conscientização dos problemas sociais e nas suas lutas em defesa de uma sociedade verdadeiramente humana.

 Esses requisitos fundamentam um projeto de formação de professores que, como destacamos, vai na direção oposta do que hegemonicamente vem se delineando nos cursos de licenciatura. Entretanto, eles indicam, sobretudo, o *conteúdo* dessa formação, mas que este não pode ser concebido desvinculado de uma *forma* apropriada, ou seja, de um currículo que possibilite um tempo adequado e com propostas que articulem organicamente a teoria da prática docente. Isso indica a necessidade de revisão das propostas existentes nas licenciaturas, em que o tempo de formação é limitado e a inserção dos futuros professores nas escolas se dá de maneira eventual, com atividades isoladas, com estágios com carga horária restrita e com poucas possibilidades de um efetivo acompanhamento do professor formador.

Sabemos dos limites que a materialidade social impõe para a consecução de um projeto de formação de professores nessa direção, mas o debate está aberto e a concretização desse projeto formativo só é possível na medida em que mais pessoas o conheçam, o defendam e o coloquem, coletivamente, em ação.

**Considerações finais**

 Neste capítulo buscamos, a partir das contribuições da obra de Marx e Engels e de autores marxistas contemporâneos, problematizar a questão da formação de professores na realidade brasileira. Para tanto, indicamos a importância de partir da concepção de formação humana, na teoria marxista, articulada às questões ideológicas, decorrentes das relações sociais de produção, que orientam as concepções de sociedade, educação e formação de professores.

 Destacamos que a educação e a formação docente são campos de disputa, permeados por relações de classe. Assim, buscamos explicitar um projeto de formação de professores, assentado na perspectiva marxista de formação humana, em oposição à concepção hegemônica, baseada na epistemologia da prática.

A concepção marxista se distancia, portanto, do fazer prático, da necessidade imediata e, principalmente, da dicotomia entre o conhecimento e o fazer docente, uma vez que “quanto mais nos afastamos da imediatidade, mais se alarga a rede de relações, que mais integralmente as coisas se incorporam no sistema de relações” (LUKÁCS, 1974, p. 173), e possivelmente teremos uma educação que seja capaz de se tornar transformadora.

Defendemos, portanto, ao longo deste capítulo, que a sólida formação teórica é uma *necessidade*, a qual somente terá a *possibilidade* de contribuir para uma formação, na direção do que Tonet (2005) destacou como atividades educativas emancipadoras, se no projeto formativo estiverem previstas atividades que, de fato, articulem organicamente os fundamentos teóricos com a ação prática. A relação entre uma teoria ampla e profunda, de base crítica, com uma prática pedagógica intensiva e extensiva poderá contribuir para superar os limites da formação de professores na realidade brasileira.

Sabemos da amplitude e complexidade desse desafio, considerando a concepção que fundamenta a maioria dos profissionais que atuam nos cursos de formação de professores, e dos limites objetivos para a realização de um projeto de curso, com tempo mais ampliado e com uma relação mais próxima com as instituições educativas, seja nos estágios ou nas mais diversas atividades de inserção dos estudantes no futuro campo de atuação profissional.

**Referências**

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. (Org*.*). **Educação e crise do trabalho**:perspectivas de final de século. Petropólis: Vozes, 1998.

HEINRICH, M. **Karl Marx e o nascimento da sociedade moderna**: biografia e desenvolvimento de sua obra: 1818-1841. São Paulo: Boitempo, 2018. V. 1.

LUKÁCS, G. **História e consciência** **de classe**. Porto: Escorpião, 1974.

\_\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_\_. Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório. In: MARX; ENGELS. **Textos sobre educação e ensino.**São Paulo, Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. L1.

\_\_\_\_\_\_. **A questão judaica**. 2. ed. São Paulo: Moraes, s.d.

\_\_\_\_\_\_. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Educação light, que palpite infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 51-59, jul./dez. 2000.

MORAES, M. C. M.; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 265-281, maio/ago. 2005.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: \_\_\_\_\_\_. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_\_. **Educação contra o Capital**. Maceió: Edufal, 2007.

\_\_\_\_\_\_. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

**CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Juliano Agapito

 Márcia de Souza Hobold

**Introdução**

 Tendo em vista os dilemas ético-políticos desencadeados no sistema político brasileiro, a partir de meados de 2016, a sociedade como um todo tem se deparado com a necessidade de debater e reivindicar direitos que, acreditava-se, estivessem assegurados à população do país, ao menos desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Sendo assim, gerações distintas de brasileiras e brasileiros têm se unido (ou tentado se unir), no sentido de assegurar as garantias constitucionais que vêm sendo negligenciadas em prol da implementação de uma agenda política, eminentemente neoliberal, não eleita e não aprovada pela maioria do povo brasileiro.

 Neste contexto, o campo educacional tem sido foco de investidas ideológicas que visam consolidar as mudanças decorrentes deste processo de instabilidade política. Tal fato pode ser constatado ao se analisar as atuais propostas de reforma do Ensino Médio e da Nova Base Nacional Comum Curricular, ambas aprovadas à toque de caixa, sem a devida discussão com os entes envolvidos diretamente no processo educativo. Do mesmo modo, com a instabilidade política ganham forças projetos como o Escola Sem Partido, que já foi aprovado em câmaras municipais pelo país e tem como eixo norteador o cerceamento da ação docente, o controle sobre a liberdade de ensino, pondo em risco a laicidade da escola pública, o respeito às diferenças e à diversidade humana que, a muito custo, tem sido conquistado por meio de lutas históricas da sociedade e seus movimentos sociais organizados.

 No que tange, mais especificamente, à formação de professores, foco do presente texto, em outubro de 2017 o atual governo federal apresentou a proposta de uma nova Política Nacional de Formação de Professores, relacionada à já mencionada reforma do Ensino Médio e propondo, também, a criação de uma Base Nacional de Formação Docente, mudanças no financiamento estudantil, em programas de inserção à docência e na oferta de formação à distância para profissionais do ensino. Do mesmo modo, tais propostas não emergem do debate profundo com a classe docente brasileira, o que as caracteriza como antidemocráticas e, mesmo antes de serem efetivadas, já suscitam desconfiança e insegurança.

 Saviani (2017), ao discorrer sobre o conceito de democracia e relacioná-lo ao atual contexto brasileiro, considera essencial que seja retomado e respeitado o caráter formal da democracia, tendo em vista que, sem ele, rompe-se a institucionalidade democrática abrindo margem para todo tipo de arbítrio. Para o autor, o que acontece hoje no Brasil pode ser compreendido como uma ditadura, que conta com a cumplicidade da grande mídia e a participação do próprio poder judiciário, o que deixa os atingidos sem ter a quem recorrer.

 É deste cenário, em que o sistema democrático de direito encontra-se fragilizado e que o campo educacional vem recebendo reflexos disso, que desponta a proposta aqui desenvolvida de retomar os postulados de Paulo Freire, mais especificamente no que concerne à formação de professores dentro da perspectiva por ele desenvolvida. Tendo como conceito central de sua obra, a conscientização, Freire defende a ideia de que a Educação é uma prática social, com vistas à formação humana, não neutra, dialógica, e que deve se dar no cotidiano, na prática, e não somente na teoria. Trata-se de uma vivência concreta que se realiza com fortes implicações políticas (PENA, NUNES e KRAMER, 2018).

 Para tanto, o texto toma como ponto de partida uma tríade conceitual definida mediante as contribuições de Paulo Freire para a discussão educacional, ou seja, optou-se por buscar aproximações entre o campo da formação de professores e as ideias do autor sobre *dialogicidade*, *conscientização* e *politicidade* na formação humana. Sendo assim, espera-se problematizar, com as contribuições de Paulo Freire, a formação do sujeito professor a fim de emancipá-lo como participante ativo de sua formação e de seu desenvolvimento, profissional e humano.

**A formação de professores e a dialogicidade**

 A importância de uma formação adequada de professores, que impulsione as mudanças que a sociedade anseia no campo educacional, tem sido discutida, estudada e “tentada” há bastante tempo. No que se refere à caracterização da formação do professor, cabe ressaltar que esta faz parte de um processo de desenvolvimento profissional pelo qual todos os docentes passam, em que os processos de formação relacionam-se a outros elementos da profissão. Na concepção de Imbernón (2011, p. 46),

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional.

 No decorrer deste processo de desenvolvimento profissional, pelo qual passam os professores, a sua formação tem significativa relevância, e o modo como esta ocorre pode contribuir para seu sucesso ou fracasso. Estudos acerca do desenvolvimento profissional, como as pesquisas de Menslin (2012) e Aguiar (2013), têm apontado a importância de uma formação de professores colaborativa, em que a troca de experiências, o diálogo, sejam elementos norteadores do processo. Os resultados destes e de outros estudos permitem uma aproximação com a abordagem feita por Freire em sua teoria, na qual coloca a dialogicidade como elemento essencial para a consecução de uma Educação como efetiva prática da liberdade. Para o autor “[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2017a, p. 108).

 Neste sentido, em que Freire (2017) reconhece a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade, é possível pensar uma formação docente na qual os professores, ao dialogar com seus pares, ao trocar suas experiências, comunicá-las, possam refletir sobre sua ação educativa, conscientizar-se dela e buscar alternativas para aprimorá-la, transformá-la na direção de uma educação libertadora que atenda aos seus anseios, de seus estudantes e da comunidade escolar como um todo.

 A perspectiva da dialogicidade apontada por Freire, principalmente em sua obra Pedagogia do Oprimido, pode ser estendida ao processo educativo como um todo, não apenas aos processos de formação dos professores. Tanto no que tange à gestão escolar, à relação entre as famílias e a escola, quanto na relação entre educação e sociedade de modo geral, o diálogo se configura como condição essencial para que se estabeleçam relações efetivamente horizontais, democráticas entre todos os sujeitos, pois como já alertou Freire (2017a, p. 113) “[...] falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa”.

 Para além da importância do diálogo na formação em serviço dos docentes, nos espaços de atuação profissional, na escola, cabe também pensar nos momentos de formação inicial e continuada de cunho “oficial” pelos quais passam os professores e futuros professores, como os cursos de magistério, graduação, especialização e outras etapas da pós-graduação. É inerente ao aprimoramento destas etapas da formação que sejam ministradas dentro da perspectiva defendida por Freire (2017a), em que para se configurar como uma educação/formação autêntica, não se faça de A (professor formador) *para* B (futuro professor ou professor em formação), ou muito menos de A *sobre* B, mas de A *com* B mediatizados pelo mundo, que na analogia aqui proposta, seria o mundo do ensino concreto, real, o mundo no qual professores em formação e futuros professores interagem entre si, com os demais atores do processo educativo, com a profissão e todas as suas nuances.

 Esta perspectiva aponta para a superação da forma de educação“bancária” denunciada por Freire, na qual não há espaço para o diálogo e prepondera uma forma de comunicação vertical, em que os professores formadores (ou os órgão formadores a que estes representam) se configuram como detentores de saberes que precisam ser repassados (depositados) aos docentes, a fim de que passem a exercer suas funções de acordo com o que se “espera” deles por parte de quem gerencia o ensino, o que, certamente, não coaduna com o que se “demanda” dele para atender às necessidades educacionais concretas de seus estudantes.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2017a, p. 80-81).

 É diante desta concepção apontada por Freire, da qual se pretende desvencilhar, que emerge a perspectiva de uma formação docente pautada no diálogo, na coletividade, nas trocas horizontais e no compartilhamento de ideias. Em trabalho recente em que foram analisados aspectos conceituais e práticos do desenvolvimento profissional dos professores (HOBOLD, 2018), foi relembrado um modelo de desenvolvimento profissional discutido por Oliveira-formosinho (2009), denominado “curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos”, no qual o trabalho coletivo na formação de professores passa a ser um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma excelente oportunidade para que os professores se ajudem mutuamente. Trata-se de uma possibilidade a ser considerada e que vem ao encontro das pistas apontadas por Freire e que se tem tentado resgatar neste texto.

 Para Hobold “[...] dessa forma, o que precisa ser pensado para que esse modelo de desenvolvimento profissional aconteça, na prática, é propiciar espaços e tempo para que os professores possam dialogar e trocar experiências, fazeres e saberes” (2018, p. 13). Ainda mais, que os professores se conscientizem da necessidade de romper com a característica individualizada que sua função, por vezes, assume (ou é levada a assumir), e que se unam na busca pela melhoria das condições de trabalho, dos planos de carreira, da valorização profissional docente, ou seja, se articulem para resistir aos aspectos fortemente impostos pelos princípios do sistema neoliberal. Uma busca constante que garanta momentos de formação coletiva, a fim de que se solidarizem uns com os outros, reconheçam-se como classe e emancipem-se como unidade com exponencial potencial transformador da realidade social.

**A formação de professores e a conscientização**

 Em sua obra, Freire evidencia a importância da tomada de consciência por parte dos sujeitos, acerca da realidade concreta na qual estão inseridos, no sentido de avançar, da conscientização, para um posicionamento crítico sobre esta realidade e o engajamento na busca por uma atuação social pautada em uma práxis transformadora da realidade. No que tange à especificidade de sua teoria ao âmbito educacional, tomou por base a concepção de consciência como condição elementar à superação de uma pedagogia opressora, pensada *para* os sujeitos, e não *com*/*por* eles.

 Dada a centralidade que a concepção de conscientização ocupa em seus textos, o próprio Freire preocupou-se em situá-la, ao discutir sobre a ampliação da visão de mundo a partir do ato educativo.

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. [...]. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1980, p. 25).

 A aproximação crítica da realidade à qual se refere o autor, corresponde à consciência dos sujeitos sobre sua condição no mundo, e das possibilidades que se apresentam de transformá-lo na direção de seus anseios. Portanto, educar, formar, implica em engajar-se na busca constante pela tomada de consciência, tanto individual quanto dos coletivos de sujeitos.

 Para promover o encontro deste conceito com a formação de professores na atual conjuntura brasileira, objeto deste excerto, é possível pensar por uma ótica dupla, tendo como primeiro ponto o trabalho dos professores formadores voltados a esta proposta conscientizadora no campo acadêmico, e como segundo ponto, a oferta de uma formação que possibilite aos futuros professores atuarem com tal propósito junto às crianças, adolescentes e adultos para os quais lecionarão depois de formados.

 Quanto ao processo de formação de professores, nos cursos de formação inicial e continuada, bem como em outros momentos desta formação, é essencial que os futuros docentes e professores em exercício adquiram a consciência de que sua profissão (assim como seu desenvolvimento pessoal) exige um aprimoramento constante, tendo em vista que somos sujeitos (e profissionais) constantemente inacabados, sempre em formação, aprendendo e nos desenvolvendo. Para Freire “[...] a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (2017b, p. 56-57).

 A partir da ideia de inconclusão, a tese de Freire coaduna com os pressupostos de uma formação docente compreendida como processo de desenvolvimento profissional, conceito que denota uma “[...] conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9). No processo de formação docente, é primordial que a atuação dos professores formadores busque levar aos seus estudantes (professores ou futuros professores), a compreensão da incompletude desta formação.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE, 2017b, p. 57).

 Ao passo que o docente toma consciência da incompletude de sua formação, percebe também sua incompletude como sujeito, percebendo-se no mundo (e na profissão) como ser em constante busca pela superação dos mecanismos sociais que cerceiam seu pleno desenvolvimento em ambos os aspectos. Portanto, a formação dos professores, além da dimensão técnica na qual se inscreve, tem a responsabilidade com a dimensão ético-política da profissão e com a consciência dos docentes acerca desta dimensão. Assim,

há uma diferença radical entre treinar e formar. Não é somente uma questão semântica. Formar é algo mais profundo que simplesmente treinar. Formar é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos, aumentar sua curiosidade intuitiva, que nos caracteriza como seres humanos (FREIRE, FREIRE e OLIVEIRA, 2014, p. 73).

 Ao adquirir consciência crítica sobre sua profissão e sua vida, o docente compreende também a necessidade de que seu trabalho concorra para a tomada de consciência, inclusive, daqueles com os quais interage no exercício da docência (seus alunos, estudantes). Cabe ressaltar que, como esclarece Freire, não é possível o educador pensar uma educação que conscientize seus estudantes, sem ter estreita relação com estes, conhecer sua realidade e compartilhar de suas necessidades, para aí sim, promover junto a eles um ensino que estimule a criticidade consciente e que vise a superação de quaisquer que sejam as condições de submissão ou opressão social, ou seja, que realizem uma leitura ampliada de mundo.

 Tento em vista o cenário político antidemocrático que tem se desenhado no Brasil, e que incitou a escrita deste texto, se faz premente aos estudiosos da formação docente problematizar a perspectiva de uma formação que fomente o debate e que permita aos atuais e futuros professores engajarem-se, unidos, na superação deste cenário, contribuindo, pela via da educação, com a (re)construção de uma sociedade efetivamente democrática.

 Ademais, pensar a formação docente como potencialmente conscientizadora dos sujeitos professores incide em denunciar retrocessos e anunciar possibilidades coletivas de retomada dos rumos democráticos ora subjugados, pois, “[...] não se pode dar conscientização ao povo sem uma denúncia radical das estruturas desumanizantes, que marche junto com a proclamação de uma nova realidade que pode ser criada pelos homens” (FREIRE, 1980, p. 90).

**A formação de professores como ato político**

 Conscientes de si, de sua profissão e do mundo, os professores certamente compreenderão o caráter político-ideológico que permeia a educação, por ser esta uma ação humana e, como todas as demais, encontrar-se encharcada de intencionalidades individuais e coletivas. Ao se tratar da educação como ato político, é importante elucidar a concepção de política adotada.

Há uma dimensão na matriz da prática educativa que eu chamo de “politicidade”. Politicidade é nada a mais, nada a menos do que a qualidade de ser político. [...] Mas quando eu falo de politicidade da Educação não estou falando de política partidária, apesar de reconhecer o direito dos partidos a suas concepções de Educação e a lutar por colocar estas concepções em prática (FREIRE, FREIRE e OLIVEIRA, 2014, p. 76).

 Esta colocação de Freire acerca do que entende por política e de como entende esta dimensão no ato educativo, se torna preponderante para esta discussão, haja vista que, em função das recorrentes disputas ideológicas apresentadas no campo da Educação brasileira, é comum que, por vezes, a sociedade, e os próprios professores e demais profissionais do ensino, sejam engendrados pelo discurso de neutralidade educativa, em que se alega a proposição de um ensino neutro, não ideológico (como a proposta do projeto escola sem partido, já mencionada no início do texto).

 Embora assimilada, por vezes, de modo ingênuo, a proposição de uma educação pautada na neutralidade está, na verdade, carregada de intencionalidade ideológica, que visa à manutenção do *status quo*, uma perspectiva que prevê o aniquilamento de iniciativas de transformação consciente da realidade (humana, educacional ou da formação de professores). Nas palavras de Freire (2017b, p. 108-109),

[...] para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a ser encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano.

Diante desta concepção, de que as ações humanas têm intencionalidade e, portanto, são políticas, e de que a Educação, por conseguinte, é uma ação humana política, pode-se assegurar que a formação de professores se configura, necessariamente, como um ato político. Assim, emerge a demanda aos processos de formação de abordar tal perspectiva, levando os futuros professores e aqueles em exercício a tomar consciência desta condição e responsabilidade em sua condução.

Mediante a compreensão do viés ideológico presente nas proposições educativas, de formação, fica evidente que a possibilidade de transformação social perpassa pela tomada de consciência dos sujeitos, coletivamente. No tocante à formação de professores, que por característica singular da profissão formam a si mesmos e a seus pares, desponta ainda mais uma fecunda condição de mudança, transformação. Para tanto, cabe àqueles que reconhecem a necessidade de tal mudança, e que acreditam que o mundo pode se tornar um lugar melhor, para todos e todas, com o auxílio da educação, envidar esforços para desenvolver uma práxis docente reflexiva e efetivamente transformadora.

**Considerações finais**

 Na busca por possíveis considerações a serem feitas a partir do estudo realizado para a produção deste texto, fica assegurada a fecunda possibilidade de discutir os processos de formação de professores, em um contexto de desenvolvimento profissional, a partir das contribuições de Paulo Freire, tanto com base nos conceitos elencados (*dialogicidade* – *conscientização* – *politicidade*), quanto por meio de outros fundantes de sua teoria.

 A respeito da utilização da dialogicidade como condição de promover uma formação que atenda às reais necessidades dos professores, esta mostrou se configurar como um ponto de partida que permite atingir tais necessidades, haja vista que, por meio dela, pode-se pensar a Educação juntamente com os sujeitos.

 A ideia de conscientização, que perpassa toda a obra de Paulo Freire, se configura como meio para que a Educação, a formação dos sujeitos (professores ou outros), passe de mera reprodução ideológica, de mero depósito de conhecimentos técnicos, para a promoção de sujeitos com consciência crítica de seu espaço e sua responsabilidade no mundo.

 Finalmente, compreender a formação de professores impossibilitada de assumir uma posição neutra diante da realidade, enaltece a condição política inerente ao ato educativo, condição esta que permite aos professores usar sua atuação para a busca de um mundo mais justo, em que o ensino (que recebem e que promovem) seja enaltecedor da dignidade humana.

 Dadas estas inconclusas, porém promissoras e esperançosas considerações, acredita-se ser possível conseguir avanços na direção de uma formação docente transformadora, com vistas ao exercício de um ensino, nas escolas, do mesmo modo, transformador.

**Referências**

AGUIAR, Carina Rafaela de. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições da formação continuada. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3° ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 64° ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

\_\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55° ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

\_\_\_\_\_\_; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, maio/ago. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9° ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: as contribuições da formação continuada. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 3, set./dez. 2017.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTORICO-CRÍTICA**

Vera Lucia Martiniak

Luciana Kubaski Alves

Eliane Travensoli Parise Cruz

**Introdução**

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a formação de professores a partir das contribuições do educador brasileiro Dermeval Saviani, a fim de evidenciar, no conjunto de suas obras, os aspectos que permeiam a educação e sua contribuição a partir da proposição da Pedagogia Histórico-Crítica.

O conjunto de obras de Saviani centram-se em três principais linhas de investigação: a análise das políticas educacionais contemporâneas, a discussão a respeito das teorias da educação e por fim, as contribuições da História da Educação para o campo da educação.

Sua produção acadêmica tem início com a defesa de tese de doutoramento “O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (1971), sobre o sistema de educação no Brasil, que analisou as legislações e as reformas educacionais implementadas no período do regime militar. Por meio da análise da trajetória da legislação e os embates ocorridos para sua promulgação foi possível constatar que o país não contava com um sistema de educação. Suas reflexões foram publicadas na obra “Educação brasileira: estrutura e sistema”, publicada em 1973.

A partir dos estudos desenvolvidos em sua tese, o educador brasileiro sistematizou um conjunto de obras que permitem analisar a trajetória das políticas educacionais. Seus estudos servem de base para a discussão a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na qual discute a trajetória, seus limites e perspectivas. Posteriormente, integram ainda essa discussão as obras: “Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional” (2004); “PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC (2009a); “Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas” (2014).

Uma segunda linha de investigação centra-se na análise das teorias da educação, identificando nesse contexto dois grupos: as teorias não-críticas, representadas pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, que entendem a educação como equalizadora social. No segundo grupo estão as teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social. Fazem parte as teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e Teoria da Escola Dualista).

Essas discussões estão sistematizadas em uma de suas obras, de maior repercussão, que subsidia muitos cursos de formação de professores. O livro “Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara” (1983) aponta as principais teorias pedagógicas e a necessidade de uma teoria que vá além daquelas que apenas denunciam as relações de dominação.

Para isso, o autor utiliza-se da metáfora “da curvatura da vara”, para explicar que quando a vara está torta, ela curva-se de um lado, porém, para endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la para o lado oposto (SAVIANI, 2012a). Com a análise realizada a partir das teorias da educação presentes na educação brasileira, o autor delineia uma nova teoria, que denomina de pedagogia revolucionária, empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção. A partir de 1984, Saviani passou a denominar de Pedagogia Histórico-Crítica, porque parte da compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

A última linha de investigação centra-se nos estudos sobre a evolução histórica da educação a partir da obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” (2007a). A referida obra recebeu o Prêmio Jabuti em 2008 e propõe uma síntese sobre as ideias pedagógicas que se tornaram hegemônicas em determinados períodos da história e que influenciaram as práticas educacionais. Além dessa obra, outros estudos foram desenvolvidos no campo da História da Educação, principalmente, a partir da contribuição do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR, criado em 1986 por Saviani. O grupo, inicialmente, era formado pelos orientandos que desenvolviam projetos de tese de doutorado no âmbito da história da educação. Sua organização repercutiu em nível nacional e nos anos seguintes os orientandos, após a defesa da tese, voltaram para suas instituições de origem e formaram os grupos de trabalhos com o intuito de catalogar e organizar as fontes primárias e secundárias da história da educação brasileira.

Os estudos de Saviani têm se tornado uma importante referência nas discussões que permeiam a formação de professores, seja no ensino superior ou na educação básica, principalmente, pela defesa da escola pública enquanto instrumento de transformação das classes dominadas.

Neste sentido, o texto apresenta, no primeiro momento, informações a respeito da vida e obra do educador Dermeval Saviani, para subsidiar a compreensão acerca dos aspectos teóricos e históricos que permeiam a formação de professores.

**O educador Dermeval Saviani: trajetória profissional e acadêmica**

Dermeval Saviani, sétimo filho de uma família de imigrantes italianos, esposo de Maria Aparecida e pai de Benjamim, graduou-se em Filosofia (1966) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Durante seus estudos aliou suas atividades profissionais com a militância estudantil, marcando sua juventude com o envolvimento em assembleias e passeatas (SAVIANI, 2002).

Sua trajetória profissional é marcada pela docência na Educação Básica, no curso de magistério e, posteriormente, no Ensino Superior com a disciplina de Filosofia da Educação na PUC-SP, ministrada para os acadêmicos de Pedagogia. Nessa mesma instituição obteve o título de doutor com a tese “O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, defendida em 18 de novembro de 1971 e publicada em livro com o título “Educação brasileira: estrutura e sistema”, em 1973 (SAVIANI, 2002).

No início da década de 1970, suas atividades docentes se intensificam no Ensino Superior, principalmente na Pós-Graduação ministrando, em nível de mestrado, a disciplina “Problemas da Educação”, primeiramente no Instituto Educacional Piracicabano, hoje conhecida como Universidade Metodista de Piracicaba, a UNIMEP, no segundo semestre e, a partir de 1973, também na PUC-SP (SAVIANI, 2002). Além da docência, Saviani atuou na implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, assumindo posteriormente, sua coordenação.

O contato com a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, deu-se no início da década de 1980, atuando no Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE) da Faculdade de Educação. Em 1986 obteve o título de livre-docente, em história da educação e, com a apresentação da pesquisa “O Congresso Nacional e a educação brasileira: significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das leis 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71”, que deu origem ao livro Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino (1987). Assim, a partir de 1989 passou a manter vinculo exclusivo com a UNICAMP, desenvolvendo projeto de pesquisa, ensino e extensão.

Além das atividades de pesquisa no Brasil, Saviani foi convidado pela Universidade de Paris (Sorbonne) para realizar estágio de pesquisa e, na oportunidade, também realizou estágio de pesquisa no "Instituto Gramsci", em Roma, em 1978. Nos anos seguintes retornou à Europa para realizar um intercâmbio acadêmico nas seguintes instituições da então Alemanha Ocidental: Pädagogische Hochschule/Universidade de Colônia, Pädagogische Hochschule/Universidade de Münster, Lateinamerica Institut de Berlim e Deutsches Institut für Pädagogische Forschung de Frankfurt (ALMEIDA, 2015). Em 1994 retornou à Itália para desenvolver o projeto “A emergência da escola como forma principal e dominante de educação e o problema da formação de professores: um estudo de história da educação em universidades italianas”, com apoio do CNPq.

Aliado as suas pesquisas e estudos, Saviani também atua como membro de comitês científicos de diversas revistas científicas do país, além de participar ativamente da fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - ANPEd, da fundação do Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e da Associação Nacional de Educação - ANDE (VIDAL, 2001).

Apesar da sua aposentadoria ocorrer em 2001, após 34 anos de magistério e 31 anos de serviço público, manteve as orientações de dissertações, teses e pós-doutorado. Também manteve os projetos de pesquisas articulados ao HISTEDBR, tendo recebido em 2008 o Prêmio Jabuti na categoria Educação, Psicologia e Psicanálise com a obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”. Por sua contribuição para a educação brasileira recebeu, no ano seguinte, o título de professor emérito na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e, em 2010, o reconhecimento do CNPq com o título de pesquisador emérito.

Sua trajetória intelectual é sistematizada pelas discussões e reflexões no sentido de contribuir para o entendimento acerca da escola pública, a partir da análise das condições objetivas determinadas pelos interesses dominantes na sociedade capitalista. Nessa conjuntura, a discussão a respeito da formação de professores torna-se fundamental a partir do entendimento dos problemas que a permeiam, considerando seus aspectos históricos e teóricos.

**A formação de professores no Brasil: considerações a partir dos aspectos históricos e teóricos**

 A formação de professores ainda se apresenta como um dos grandes desafios da educação no Brasil. As discussões sobre essa temática são abordadas a partir de dois aspectos: históricos e teóricos. Saviani (2009b) contextualiza a formação de professores no Brasil dividindo em seis períodos:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890) – tem início com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo;

2. estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932);

3. organização dos Institutos de Educação (1932- 1939);

4. organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

 O primeiro período apresentado por Saviani (2009b) foi mercado pela implementação de medidas relativas à organização da instrução, dentre elas, a implantação de cursos superiores e a criação de colégios e bibliotecas. Apesar de a educação brasileira ter recebido um grande impulso a partir de 1808, com a vinda da família real, permaneceu o descaso com o ensino primário. A educação foi marcada pelo predomínio de investimentos na educação superior, condicionando e delineando a estrutura do ensino secundário, que se voltou para a garantia do acesso à formação universitária.

As medidas tomadas para incentivar a criação de cursos superiores tinham como objetivo formar profissionais que dariam suporte ao aparelho administrativo que se implantou no país com a transferência da Corte. O ensino secundário era garantido por instituições particulares ou colégios considerados modelos e, aos filhos dos pobres, restavam as escolas públicas primárias oficiais, que se encontravam em condições precárias. Conforme a Lei de 15 de novembro de 1827, deveria haver escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos. Lentamente o termo foi substituído por “instrução elementar”, articulando-se não apenas a necessidade de generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos necessários para inserir o aluno na sociedade.

A reforma constitucional de 1834 acabou reforçando essa situação ao transferir para as províncias a responsabilidade com a organização dos sistemas de ensino (primário e secundário) e a formação de professores. Em 1835, tem início a formação de professores primários, com a criação da primeira Escola Normal em Niterói, no Rio de Janeiro. Ainda que tenham havido outras iniciativas, como a criação de Escolas Normais em São Paulo, Bahia e Rio Grande do Sul, estas acabaram sendo desativadas.

Nesse período, tem início a formação assistemática de professores, como uma tentativa para organizar um sistema de instrução primária, com a nomeação de professores e a implantação do método mútuo. Nele ocorreu, ainda, uma iniciativa de organização e normatização do exercício da profissão docente, mas foi com a criação da Escola Normal que teve início uma nova etapa nesse processo.

Dessa forma, a formação de professores foi caracterizada por um ritmo de avanços e retrocessos, de criações e extinções de Escolas Normais e, da mesma maneira que o Estado instituiu os meios de formação, também instituiu outros mecanismos de conformação da profissão docente, como o controle pelos órgãos de inspeção e direção escolar, por exemplo.

 Com a Proclamação da República, em 1889, a sociedade brasileira foi gradativamente sofrendo modificações na sua estrutura política e econômica. No âmbito da educação, com a instituição do sistema federativo de governo, a União reservou-se o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Consequentemente, coube aos Estados a manutenção e organização da instrução primária e do ensino profissional, que compreendia as escolas normais, para as moças, e as escolas técnicas, para os rapazes.

Essa determinação consagrou o dualismo na educação brasileira e oficializou a separação entre a educação para a classe dominante e a educação para o povo. Entretanto, a estrutura social, a qual se destinava à instrução pública primária e profissionalizante, encontrava-se mais complexa do que a anterior, na sociedade escravocrata. A composição social popular abrangia uma divergência de interesses, origens e posições. Existia uma pequena burguesia, uma camada média de intelectuais, a classe militar, uma burguesia industrial em ascensão e um contingente de imigrantes que, na zona urbana, ocupavam-se de diferentes profissões e, na zona rural, dedicavam-se à agricultura. Portanto, essa heterogeneidade social abalou o sistema dual instituído pelo governo, o que gerou reformas na tentativa de solucionar os problemas educacionais mais graves.

Entretanto, as reformas implementadas não passaram de tentativas frustradas para a sistematização da educação brasileira. Com o avanço das relações capitalistas no período republicano e a influência da ideologia liberal, as preocupações educacionais se intensificaram e tornaram-se mais fortes os apelos em torno da reforma e difusão do ensino. Mas, a forma de organização do novo regime, consolidado na “Política dos Governadores”, no “voto de cabresto”, nas fraudes eleitorais e no federalismo que garantiu o domínio das oligarquias regionais, em nada favoreceu a ampliação das oportunidades educacionais ou mudanças qualitativas da educação

A educação passou a ser considerada como fator fundamental para o desenvolvimento do país e deveria ser estendida a todas as camadas sociais, para promover o aperfeiçoamento do indivíduo e, consequentemente, da sociedade. Entretanto, a instabilidade política vivenciada pelo país nesse período e o domínio das oligarquias regionais acentuaram as desigualdades sociais e prejudicaram uma mudança qualitativa na educação. A União ampliou o ensino médio e superior nas regiões urbanas do país, porém, a formação técnico-científica ficou abandonada, apesar do relativo crescimento industrial.

No Estado de São Paulo foram implementadas reformas nos Cursos Normal e Primário, que exerceram uma grande influência nos outros estados, que enviaram representantes para observar as modificações realizadas. Apesar das reformulações sucessivas no ensino normal, evidenciou-se a ausência de uma linha de continuidade e coerência entre as diversas propostas. No início do século XX, a política educacional brasileira ocupava-se mais especificamente com o ensino superior do que com os outros graus de ensino. Portanto, continuavam presentes a diferenciação da educação destinada às elites, nos ginásios que encaminhavam para o curso superior, e a educação destinada ao restante da população, em escolas complementares e escolas normais, que possibilitavam o exercício de uma atividade.

Jorge Nagle (1974) conclui que as reformas empreendidas nos Estados mencionados tiveram como ponto favorável o papel desempenhado pelas escolas-modelo ou escolas de aplicação, instituídas anexas às Escolas Normais, para a prática pedagógica dos futuros professores e, a instituição de curso de férias, para o aperfeiçoamento contínuo dos professores em serviço. A criação de Gabinetes de Psicologia e Pedagogia Experimental, bibliotecas para professores e alunos, laboratórios e museus pedagógicos, representam iniciativas, cujo objetivo foi fornecer melhores condições para a efetivação do processo de ensino.

A respeito disso, Ribeiro (1986, p. 91) complementa, afirmando que as reformas empreendidas apresentaram grandes limitações, entre elas a teórica, que representou uma “forma de transplante cultural e de pedagogismo, isto é, de interpretação do fenômeno educacional sem ter claro as verdadeiras relações que ele estabelece com o contexto do qual é parte”. O fenômeno educacional a que a autora, se refere foi concebido como isolado do contexto, acreditando-se que a educação seria um fator determinante na mudança social.

Essa concepção ingênua da realidade é o resultado da adesão dos educadores brasileiros ao movimento da Escola Nova, cujos ideais foram transplantados da Europa e dos Estados Unidos. O movimento escolanovista visava a um novo tipo de homem para a sociedade capitalista. Entretanto, esquecia-se o fato fundamental dessa sociedade, o qual, “é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados” (RIBEIRO, 1986, p. 111-2).

As questões educacionais indicadas inserem-se num contexto em que a agricultura de exportação não oferecia condições para o desenvolvimento econômico, político e social, e que a dependência da economia brasileira deveria ser rompida com a economia externa. A estimulação do setor industrial apareceu, então, como solução para os dois problemas. Porém, a situação desencadeou a insatisfação de alguns grupos da sociedade, que se uniram para tomar o poder e derrubar o Partido Republicano. Nesse cenário, a falta de medidas imediatas do governo liderado por Getúlio Vargas foi responsável pelo descontentamento também dos educadores, que participaram do movimento de reformas da década de 1920. Mais tarde, em 1932, eles apresentaram um “Plano de Reconstrução Educacional”, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Esse documento pautava-se nos princípios de laicidade, da obrigatoriedade, da gratuidade, da universalização do ensino, além de denunciar o estado de inorganicidade do aparelho escolar.

A luta pela construção de um plano nacional de educação se impôs diante de um quadro marcado pela ausência de políticas de organização nacional do sistema de ensino e, portanto, os fins da educação deveriam ser definidos em função das mudanças econômicas e sociais, contrapondo-se à educação tradicional e verbalista relacionada com os interesses da classe dominante.

Durante o período de 1937 a 1945, denominado de Estado Novo, foram criadas leis orgânicas, denominadas de Reforma Capanema, as quais se constituíram basicamente, de seis decretos-lei, que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Segundo o Decreto-lei n.º 8530/1946, o Ensino Normal tinha como finalidade formar professores para as escolas primárias, habilitar administradores escolares, e desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas sobre a educação da infância. O curso estava dividido em dois níveis, sendo o primeiro destinado à formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, funcionando em escolas denominadas de Escolas Normais Regionais; e o segundo voltado para a formação de professores primários, com duração de três anos, que funcionaria em Escolas Normais.

Além das Escolas Normais Regionais e Escolas Normais, também foram criados os Institutos de Educação, que funcionavam com Jardim de Infância e Escola Primária anexos, com cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. Os cursos de especialização tinham como finalidade especializar professores para atuarem na educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música. Já a habilitação em administração escolar tinha como finalidade habilitar professores para os cargos de direção escolar, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar. As alunas que ingressavam nos Institutos de Educação, posteriormente poderiam cursar a Faculdade de Filosofia, sendo esse percurso destinado às camadas populares; já os filhos da elite poderiam cursar o primário, depois o ginásio, o colégio e, finalmente, optar por qualquer curso superior.

Ainda no decorrer do governo de Getúlio Vargas, foram criadas duas instituições de ensino, a Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, que foi construída em 1935. Foi a partir da criação dessas instituições que os cursos de licenciatura e o curso de Pedagogia se estenderam por todo o país por meio do Decreto da Lei nº 1190/1939, no qual visou à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive a área pedagógica. Para Saviani (2012b, p. 36) supunha-se que o “[...] perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor”.

 O curso de Pedagogia nesse período teve intuito de formar os primeiros bacharéis e licenciados, sendo estruturado no esquema 3+1, ou seja, três anos de bacharelado e um ano reservado apenas para a licenciatura que pertencia à parte didática. A função técnica da escola era destinada a quem possuía a graduação de bacharel, enquanto os licenciados atuavam como professores, e que seriam responsáveis pelo ensino primário.

Essa estrutura permaneceu mesmo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961. Entretanto, em 1962 o Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE determinou que o currículo do curso de pedagogia deveria ser organizado da seguinte forma: o curso de bacharelado seria composto de sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas de escolha da instituição. Já para a licenciatura foi determinado que a formação pedagógica seria composta por três disciplinas indicadas pelo CFE. O currículo manteve seu caráter generalista sem a introdução de habilitações técnicas (SAVIANI, 2012b).

O período que se estende da promulgação da primeira LDB (1961) e a implantação da Lei nº 5692/71 foi marcado pelo intenso avanço industrial brasileiro, decorrente da economia mundial e do desenvolvimento tecnológico, repercutindo em todo o âmbito nacional. Com a aceleração industrial, exigiu-se mão-de-obra qualificada em um período pequeno, para atender à demanda profissional. Surgiu, pois, a necessidade de se reorganizar o ensino com base no modelo tecnicista, presente nesse período. Essa tendência resultou na tentativa de aplicar na escola o modelo de racionalização adotado pelas empresas, próprio do sistema capitalista. Portanto, tentou-se adequar as bases de tal modelo na área educacional, para atender às exigências da industrialização, com economia de esforços e tempo.

Conforme a legislação de 1972, a formação de professores ficou resumida assim:

1 – Formação em nível de 2º grau, com duração de três anos: habilitava o professor para atuar nas quatro primeiras séries do 1º grau.

2 – Formação em nível de 2º grau, com um ano de estudos adicionais: o professor poderia lecionar até a 6ª série do 1º grau.

3 – Formação superior em licenciatura curta: o professor estaria apto para lecionar em todo o 1º grau.

4 – Formação em licenciatura curta, mais estudos adicionais: o professor poderia lecionar até a 2ª série do 2º grau.

5 – Formação em nível superior, em licenciatura plena: habilitava o professor em alguma (s) disciplina (s) para atuar até a última série do 2º grau.

O ensino ficou dividido em 1º grau, com duração de 8 anos, estabelecida a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos; ensino de 2º grau, com duração de 3 ou 4 anos; e, para a formação de professores, as denominações Escola Normal e Institutos de Educação desapareceram e passou a ser usada a expressão Habilitação ao Magistério.

A transformação da Escola Normal em Habilitação ao Magistério descaracterizou o ensino de 2º Grau. O ensino propedêutico foi reservado aos alunos oriundos da elite e, para as camadas majoritárias da população, passou a ser oferecida uma educação de baixa qualidade, que não atendeu às expectativas da classe popular, e muito menos se comprometeu com a transformação social.

Para Saviani (2009b) com o fim do regime militar e abertura do período democrático no país, o problema da formação docente no Brasil poderia ser equacionado, entretanto, mesmo com a promulgação da LDBEN, em 1996, essa expectativa não foi correspondida. A legislação permitiu, como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, a criação dos institutos superiores de educação e as escolas normais superiores.

Saviani (2012b) chama atenção para a crise que se instalou sobre a formação de professores no país, a partir da década de 1970. Enquanto que nos anos anteriores havia uma preocupação em garantir bases científicas à prática pedagógica, com a aprovação das diretrizes curriculares para Pedagogia (2006) houve uma descaracterização da identidade do curso. A formação foi centrada na docência, as habilitações foram extintas e reduziu-se a pedagogia a uma concepção simplicista e fragmentada.

Para Saviani (2008), a década de 1990 foi marcada por um clima de perplexidade e descrença e a orientação neoliberal assumida pelo governo caracteriza-se por políticas educacionais claudicantes, pois esse tipo de política combina um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, transferindo a responsabilidade do Estado para a população.

Para que o direito à educação seja garantido na prática efetiva das escolas, na garantia não só do acesso, mas da permanência e da apropriação do conhecimento escolar do aluno na instituição, é importante uma formação docente numa perspectiva crítico/político que subsidie teoricamente os docentes em seu trabalho, que compreendam o estudante como um sujeito social de direitos e, consequentemente, que necessita de uma prática docente coerente com o discurso no qual os professores estejam imbuídos de consciência política, social e intelectual, para atuar em sala de aula, sobretudo, reconhecendo o seu fazer pedagógico como espaço possível para refletir sobre a educação.

Diferentes discussões relativas à formação do professor e à prática da alfabetização constituem pauta no cenário nacional. Por outro lado, projetos educacionais implantados nas últimas décadas são norteados em uma perspectiva da individualização dos sujeitos, por meio da formação de competências e habilidades.

O quadro histórico apresentado denuncia a precariedade das políticas formativas, cujas mudanças não lograram êxito ao estabelecer um “padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009b, p. 148).

Quanto aos aspectos teóricos que permeiam a formação de professores, Saviani delineia dois modelos:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área.

b) modelo pedagógico-didático: considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

O primeiro modelo corresponde aos conteúdos necessários à formação dos professores secundários realizada nas universidades. Em contrapartida, o segundo modelo predominou na formação dos professores primários nas escolas normais. Saviani (2012b) evidencia que a universidade não se preocupou e nem se omitiu com o preparo didático-pedagógico dos professores, mas na disputa entre esses dois modelos diferentes de formação de professores. Considera ainda, que além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento, “[...] a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009b, p. 149).

 Esses modelos de formação evidenciam-se a partir do século XIX em que ocorreu a necessidade de universalizar a instrução elementar e com isso a preocupação com a formação de professores. A formação de professores permeada por esse dualismo originou a separação entre teoria e prática nos cursos de formação e no próprio fazer pedagógico. Para Saviani (2012b) isso demonstra a necessidade de retomar a questão da indissociabilidade entre teoria e prática no curso de pedagogia e nas demais licenciaturas. O problema da educação e da formação de professores deve ser pensado como um processo global, uma totalidade. Uma das alternativas para recuperar a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo nos cursos de formação de professores seria centrá-los nos livros didáticos. Os livros didáticos fazem a articulação necessária entre a forma e o conteúdo, eles dispõem os conhecimentos de forma que viabilizem o processo de transmissão-assimilação na relação professor-aluno. Ao se debruçar sobre a análise dos livros didáticos adotados nas escolas, os cursos de pedagogia mobilizariam os fundamentos da educação e a partir disso efetuariam a crítica pedagógica evidenciando os limites, falhas e eventuais qualidades (SAVIANI, 2012b).

 Nesse debate sobre a formação de professores é consenso de que o curso deveria formar o profissional a partir de uma sólida fundamentação teórica centrada nos fundamentos da educação, assim estariam capacitados para atuarem nas escolas e nos diversos níveis dos sistemas de ensino.

Nessa direção, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma possibilidade para a formação de professores, uma vez que sua base teórica, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético.

**A formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica**

Uma de suas principais obras utilizada nos cursos de formação de professores é sem dúvida “Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara” (1983). No livro, Saviani (2012a) discute a questão da marginalidade e a partir de uma análise das teorias educacionais, divide-as em dois grupos: as que concebem a educação como um dos instrumentos de equalização social e as que entendem a educação como um fator de discriminação, reforçando a dominação da classe burguesa, denominando-as de teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivista.

Diante da existência das teorias apontadas por Saviani, é necessário buscar uma alternativa teórica para a educação, que realmente esteja a serviço da classe dominada e que promova a emancipação humana. A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta uma proposta diferenciada e tem suas bases no marxismo. Portanto, entende que a sociedade é dividida em classes, marcada pela exploração e alienação do homem, e que é urgente e necessária uma mudança nas estruturas sociais.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica entende-se que o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2012a, p. 6). Assim, a escola não precisa ser um espaço de reprodução da sociedade, já que a humanidade é produzida pelo conjunto de homens e de forma histórica, que está em constante transformação.

Nesse caso, pode se indagar se a Escola Nova não foi uma tentativa de superar a escola tradicional? No que se refere a questão da marginalidade não, pois “[...] aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (SAVIANI, 2012a, p. 9. Eram escolas caras que surgiram de forma experimental, com o ar de inovação ao dar vez os aspectos psicológicos do ensino, e dar voz aos alunos preocupando-se com seus interesses, valorizando o aprender a aprender.

Entretanto, as desigualdades se aprofundaram e com a Pedagogia Tecnicista reforçou-se ainda mais a exploração do trabalhador, pois a preocupação centrou-se na formação da mão-de-obra. E escola deveria ser eficiente para executar múltiplas tarefas, exigidas pelo mercado de trabalho, tornando-a burocratizada e o trabalho pedagógico fragmentado, reflexo da forma como o mundo do trabalho se organiza.

A questão é que nos dias atuais, há uma espécie de “retomada” dessas teorias no pensamento educacional brasileiro, por meio de alguns princípios que estão circulando nas políticas e práticas educacionais. A diferença é que na atualidade as bases não estão mais no que a ciência produz, pois esta agora é posta sob suspeição, pois a razão já não recebe tanta confiança da sociedade, já que “um tipo de conhecimento não merece maior crédito que os demais” (SAVIANI, 2007b).

De acordo com Saviani (2007b) desde as décadas de 1980 e 1990 vive-se um momento de desconstrução de ideias anteriores, sendo comum o uso de prefixos “pós” e “neo”, chamado por Lyotard de pós-moderno. O período moderno foi caracterizado pela revolução centrada nas máquinas, pela construção de objetos, da verificação de como a natureza funciona para sujeitá-la ao homem; a pós-modernidade centra-se na revolução da informática e nas diferentes formas de comunicação que se pode experimentar na atualidade, fala-se na construção de simuladores, modelos. O autor ainda aponta três categorias principais no pensamento educacional brasileiro: neoprodutivismo, neo-escolanovismo e neoconstrutivismo.

No neoprodutivismo a educação é entendida como um investimento, quanto mais acesso a diferentes graus de escolaridade o indivíduo tiver, mais chances de empregabilidade ele terá, entretanto o mercado de trabalho não consegue absorver todos os trabalhadores. É próprio do sistema capitalista manter um número de desempregados, é o crescimento excludente. (SAVIANI, 2007b). Mas claro, o indivíduo tem “liberdade” para escolher suas capacitações, só não consegue quem “não se esforça”. Nota-se a presença de princípios do liberalismo, em que os indivíduos são responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso. A ordem é cada vez mais se aperfeiçoar, a educação ao longo de toda a vida, mas não no sentindo de que o ser humano está em constante aprendizado, e sim na questão de que o indivíduo deve estar em constante formação para que tenha maiores chances de empregabilidade, pois o mercado é exigente, a concorrência está posta, e não há vagas de trabalho para todos.

O trabalho é necessário e condição para a existência humana, entretanto, nota-se na sociedade atual, um grau de exploração dos trabalhadores, que parecem nunca estar preparados e “aptos” para o mundo do trabalho. Diante do reduzido número de postos de trabalho, é necessário, além da constante qualificação, que o indivíduo aprenda a aprender, é o chamado neoescolanovismo. O mundo do trabalho exige novos tipos de raciocínio, profissionais que sejam flexíveis. E na escola o professor passa a ser um auxiliar dos alunos no seu processo de aprendizado. Já o neoconstrutivismo traz a ideia de que é preciso capacitar os alunos para que adquiram novas competências e saberes, visando também o comportamento flexível (SAVIANI, 2007b).

Diante do exposto pode-se situar a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica contra hegemônica que busca orientar a prática educativa para ser transformadora. De acordo com Saviani (2010) as origens da proposta estão nas discussões travadas na primeira turma de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no ano de 1979, dando origem ao livro “Escola e democracia” que “[...] pode ser lido como um manifesto de lançamento da nova teoria pedagógica” (SAVIANI, 2010, p. 420).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica a educação é uma mediação no seio da prática social global. As bases da teoria encontram-se no materialismo histórico-dialético e também na Psicologia Histórico-Cultural. Em relação a proximidade com a teoria marxista, o próprio autor afirma que não se trata de extrair dos “[...] clássicos do marxismo uma teoria pedagógica [...] é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem, própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2010, p. 422).

Tendo sua relação com a concepção marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica configura-se como uma possibilidade para implementação nas escolas, pois busca a transformação da sociedade capitalista em que se vive. Ela é crítica pois contempla as contradições existentes na sociedade e sua influência na educação, buscando superá-las.

Entretanto, a maneira como a escola tem se organizado e pensado a educação só tem dado conta de responder ao meio produtivo, ficando de lado a questão da emancipação humana, por isso é preciso buscar uma teoria que possibilite uma nova perspectiva ao ensino.

É preciso fortalecer o ensino público, pois é onde estão os filhos da classe trabalhadora. Para Saviani (2012a, p. 14) “A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

 Mas uma das grandes barreiras para a efetivação desse processo, além de todo contexto em que a escola se insere, é também a própria escola, que possui práticas e organização fragmentada, que não pensa o conhecimento como algo mais amplo, mais sim uma espécie de “compartimentos fechados”. Nesse sentido, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica outros autores também esboçaram críticas e possibilidades para redimensionar a prática pedagógica. Dentre eles, Gasparin (2012) propõe uma diretriz teórica-metodológica que procede da teoria dialética do conhecimento, na qual a sua construção dá-se no movimento dinâmico entre o conhecimento empírico (visão caótica do todo) e o conhecimento científico (proporcionado pelo ambiente escolar). A sua efetivação no aspecto didático se dá a partir dos seguintes passos: prática social inicial (o que os alunos e os professores já sabem); problematização (reflexão dos principais problemas da prática social); instrumentalização (ações didático-pedagógicas); catarse (nova forma de entender a prática social) e por fim, a prática social final (nova proposta de ação a partir do novo conteúdo sistematizado).

Apesar das orientações didáticas a Pedagogia Histórico-Crítica não pode se resumir a passos para o ensino de conteúdos escolares, já que se trata de uma concepção de mundo, de ser humano, um projeto de educação, pois seu fim último é a superação da sociedade capitalista. O currículo também tem um entendimento próprio dentro da proposta, é visto como um produto histórico, advindo da luta de classes, que deve propiciar além da aquisição do conhecimento a compreensão das contradições existentes na sociedade, formando a consciência crítica para uma prática social capaz de alterar a realidade nos planos histórico e social. A pedagogia histórico-crítica pretende que o conhecimento vá além das questões práticas e de utilidade, mas que questione a sociedade atual na perspectiva de construir o futuro (ORSO; MALANCHEIN, 2016).

Assim, reafirma-se que muito mais que conteúdos, a Pedagogia Histórico-Crítica é visão e postura diante do mundo. Visão porque busca a superação do modo de produção capitalista para uma sociedade socialista. Postura, porque ela efetiva-se no plano real, na maneira como todos os educadores transformarão seus pressupostos em ato.

**Considerações finais**

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma proposta de caráter revolucionário, inovadora ao almejar uma mudança não só na escola, mas em toda a sociedade. Tendo suas bases no materialismo histórico-dialético, se constitui também como uma postura diante do mundo. Quando se toma consciência de quanto a sociedade capitalista explora e excluiu cada indivíduo, há uma necessidade internar de buscar uma alternativa teórica que se efetive na prática, por isso a necessidade de se compreender e aprofundar os estudos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica nos cursos de formação de professores.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi inicialmente proposta na década de 1980, porém, Saviani (2011, p. 12-3) reitera que ela permanece em construção e “[...] necessita ter prosseguimento, não se constituindo em uma tarefa individual, mas coletiva”. A construção coletiva tem contribuído para o avanço da teoria e cita outros autores que vem contribuindo para a socialização da Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito da didática, João Luiz Gasparin (2002); Antonio Carlos Hidalgo Geraldo (2006); Suze Gomes Scalcon (2002); César Sátiro dos Santos (2005); Ana Carolina Galvão Marsiglia (2005) (SAVIANI, 2011).

 Saviani destaca que para alcançar uma sociedade justa e igualitária, é necessário ter clareza de que a socialização do saber elaborado é essencial, pois a valorização do saber objetivo é essencial na formação humana. Nesse sentido, é importante destacar a importância dos conteúdos historicamente acumulados, ou seja, os conteúdos clássicos. Tornar o aluno um sujeito emancipado futuramente requer uma educação que tenha como prioridade esta premissa e, para isso, precisa estar afinada com as tendências manifestadas na sociedade que apontam para a necessidade de uma formação geral sólida, da capacidade de manejar conceitos e desenvolver o pensamento abstrato (SAVIANI, 1995).

Entretanto, é importante destacar as dificuldades para a implantação da Pedagogia Histórico-crítica: ausência de um sistema de educação qualitativo de nível nacional além de, uma precariedade no que diz respeito à verba para educação, falta de investimento profissional e má remuneração; questão material da organização do sistema e das escolas e por fim, a descontinuidade, a cada governo das medidas que foram implementadas com sucesso ou não (SAVIANI, 2011).

As obras de Dermeval Saviani são imprescindíveis para os professores que buscam compreender as teorias pedagógicas e suas influências no processo educativo. Ademais, vislumbra-se a partir da Pedagogia Histórico-Crítica uma possibilidade para entender o sistema capitalista e as formas que a educação e a escola assumem nesse contexto.

**Referências**

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

ORSO, Paulino José. MALANCHEN, Julia. **Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar**. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-pb.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa. Santos. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios para a construção coletiva da ação supervisora**: uma abordagem histórica. Série Ideias, nº 24, São Paulo, FDE, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Educ. Soc**. , Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, dezembro de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-73302002008100014&lng=en&nrm=iso>. acesso em 24 de novembro de 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, v.21, n.42, p. 13-35, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007c.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação** Puc - Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008

SAVIANI, Demerval. **O Plano de desenvolvimento da educação**: análise crítica da política. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol.14, n.40, p. 143-155, 2009b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf Acesso em: 20 dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval**. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e Educador. Belo Horizonte: Autêntica/Autores Associados, 2001. (Coleção Perfis da Educação; 3).

**SOBRE OS AUTORES**

**Rita Buzzi Rausch:** Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente e pesquisadora no Programade Pós-Graduação em Educação – Universidade Regional de Blumenau. Líder do GPFORPE: Grupo de Pesquisas em Formação de Professores e prática Educativas. Integrante da RIPEFOR. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

**Isabela Cristina Daeuble Girardi:** Licenciada em Pedagogia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Regional de Blumenau. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas Docentes – GPEFORPE. E-mail: isabelagirardi@gmail.com

**Luciane Schulz:** Doutora em Educação: UFPB. Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Regional de Blumenau. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas Docentes – GPEFORPE e Membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas em Formação Docente. E-mail: luciane.schulz19@gmail.com

**Andressa Gomes Dias:** Licenciada em Pedagogia - Universidade Regional de Blumenau. E-mail: andressagomesdias@yahooo.com.br

**Valéria Marcondes Brasil:** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e professora na Universidade Positivo.

**Gisele Masson:** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, atua como professora no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordena o Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais, é membro da diretoria da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e faz parte do Conselho Acadêmico da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Eucativa – RELEPE. E-mail: gimasson@uol.com.br.

**Juliano Agapito**: Doutorandoem educaçãopela UFSC. Mestre em educação pela UNIVILLE. Professor da rede municipal de ensino de Joinville/SC e no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Guilherme Guimbala/FGG/ACE.

**Márcia de Souza Hobold:** Doutora em Educação pela PUC-SP, com estágio de pós-doutoramento (CNPq PDJ) na mesma universidade, é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação (MEN/CED/UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE), também membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes (RIPEFOR), é ainda integrante do Grupo de Trabalho (GT 8) de Formação de Professores da Anped Nacional e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (PUC–SP). *E-mail*: mhobold@gmail.com.

**Carla Irene Roggenkamp:** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela mesma intituição e Licenciada em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), atua como professora no Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: carlaroggenkamp@yahoo.com.br.

**Júlio Emílio Diniz-Pereira:** Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos (2004), e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq (Nível 2). E-mail: julioemiliodiniz@yahoo.com

**Joana Paulin Romanowski:** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), bolsista de Produtividade em Pesquisa (nível 1D) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é professora titular e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), grupo de pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos (pesquisas financiadas pelo CNPq, Capes Edital Universal) e do Centro Universitário UNINTER. É também líder da Rede Interinstitucional de Pesquisas e Estudos sobre a Formação de Professores (RIPEFOR). *E-mail*: joana.romanowski@gmail.com.

**Simone Regina Manosso Cartaxo:** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR, é pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), vinculada ao PPGE da mesma instituição. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas – Didática e Formação Docente (GEPEDIDO) e membro da RIPEFOR. *E-mail*: simonemcartaxo@hotmail.com.

**Joselma Salazar de Castro:**

**Luciane Maria Schlindwein:**

**Nelita Bortolotto:**

**Flavia Martinez:** Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), é professora no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP, *campus* Jacarezinho) e professora titular do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti (FEATI). Também é pesquisadora do GEPTRADO/UEPG e Educação, Ética e Sociedade – (GEPEES/UNESP) e membro da RIPEFOR. *E-mail*: fwmartinez@uenp.edu.br.

**Susana Soares Tozetto:** Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp *campus* Araraquara), é professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. É líder do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO) da mesma instituição e membro da RIPEFOR, é ainda integrante do Grupo de Trabalho (GT 8) de Formação de Professores da Anped Nacional. *E-mail*: tozettosusana@hotmail.com.

**Marta Chaves:** Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá, possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná e pós-doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp *campus* Araraquara). É professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil da mesma instituição. *E-mail*: mchaves@wnet.com.br.

**Camila Macenhan:** Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), é professora colaboradora da mesma instituição. Também é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO/UEPG) e da Rede Interinstitucional de Pesquisadores sobre Formação de Professores (RIPEFOR). *E-mail*: camila.macenhan@hotmail.com.

Ari Raimann: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp *campus* Araraquara), docente da Universidade Federal de Goias/CAJ. Coordena o grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Praticas Educativas. E-mail: raimann@gmail.com

Thaiane de Gois Domingues: Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Também é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO/UEPG) e da Rede Interinstitucional de Pesquisadores sobre Formação de Professores (RIPEFOR). *E-mail*: thaicampos@hotmail.com

**Vera Lucia Martiniake**: Professora adjunta do Departamento de Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR.

**Luciana Kubaski Alves**: Professora do Departamento de Pedagogia, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR

**Eliane Travensoli Parise Cruz**: Professora da rede estadual de ensino. Doutora em Educação pela da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR.

1. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). [↑](#footnote-ref-1)
2. Segundo informações disponíveis na Internet, a *Germantown High School* foi fundada em 1914 – uma das mais antigas dos Estados Unidos. Porém, fechou as portas em junho de 2013. Neste ano, a taxa de evasão era superior a 50% e o nível de proficiência em leitura dos alunos era de 18% e o nível de aprendizagem em matemática de 15%. A maioria dos estudantes que frequentavam essa escola de ensino médio era “afro-americanos”. A escola estava localizada em uma região próxima a áreas pobres da Filadélfia. Dez porcento do corpo discente eram meninos de rua. Entre ex-alunos famosos que frequentaram a escola está o comediante e ator Bill Cosby. [↑](#footnote-ref-2)
3. Caso tenha interesse em saber um pouco mais sobre essa minha experiência no programa de formação docente da UW-Madison, leia também o artigo que eu publiquei na Cadernos de Pesquisa, periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no Rio Grande do Sul (DINIZ-PEREIRA, 2003) [↑](#footnote-ref-3)
4. A fabricante de aviões Boeing, com sede no estado de Washington, nos Estados Unidos, apoia a educação superior nesse país, por meio do financiamento de “cátedras” que levam o nome da empresa em várias universidades estadunidenses e também por meio da manutenção de um programa de bolsas para a qualificação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e docentes universitários. [↑](#footnote-ref-4)
5. Há blogs no Youtube com quase com milhares de centenas de visualização quando se trata de apresentar um bom professor. Igualmente são escritas inúmeras reportagens sobre as ações e resultados obtidos por professores em jornais impressos e em programas de televisão. [↑](#footnote-ref-5)
6. Carlos Marcelo Garcia é constantemente referenciado no Brasil GARCIA, Carlos Marcelo. Esta forma não corresponde a referência correta, ou seja, a referência correta é: MARCELO, C; ou MARCELO, Carlos Garcia. [↑](#footnote-ref-6)
7. Miguel Villar Ângulo Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (jubilado). Suas publicações abordam formação de professores e desenvolvimento profissional docente. É editor juntamente com Olga María Alegre de la Rosa da revista *International Journal of Research on Teaching and Faculty Development.* [↑](#footnote-ref-7)
8. Os pesquisadores indicados, Christopher Clark e Penelope Peterson, expressam contribuição na psicologia educacional ao analisarem a intervenção das crenças prévias dos professores sobre o ensino, no desenvolvimento profissional. Dessa forma, valorizam a prática reflexiva como forma de construção do desenvolvimento profissional. As as teorias de ensino, da  aprendizagem social e emocional, para a melhoria da interação professor-aluno quando examinadas no contexto das necessidades educacionais especiais e da gestão de sala de aula. Igualmente Jere Brophy Jere Brophy foi professor emérito de educação de professores e psicologia educacional na Michigan State University. Psicólogo clínico e de desenvolvimento, realizou pesquisas sobre as expectativas de realização dos professores e efeitos de profecias auto-realizáveis, e suas intervenções na dinâmica das relações professor-aluno, os efeitos das características pessoais sobre professores, relacionamentos entre os processos de sala de aula e o desempenho dos alunos, as estratégias dos professores para administrar as salas de aula e lidar com alunos problemáticos e as estratégias dos professores para motivar os alunos a aprender. Fredrick Erickson tem se destacado por seus estudos sobre investigação ação. [↑](#footnote-ref-8)
9. Vários estudos e pesquisas foram realizados por membros do GT 08 Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa e Pró-Graduação em Educação, André (2000, 2006, 2009, 2010), que exaustivamente se dedica a compreender a pesquisa em formação de professores; Brzezinski (2009), as produções do GT eda teses e dissertações; Jardilino *et al.* (2011); Terrazzan e Gama (2007); Ramalho, Nuñez, Terrazzan e Prada (2002); Romanowski (2002, 2013, 2014). Os Simpósios de Grupos de Pesquisa sobre Formação Docente, em seus realtórios expressam estas preocupações.

Marcelo Garcia, Carlos: Pesquisa Sobre Formação de Professores: o Conhecimento Sobre Aprender a Ensinar. En: Revista Brasileira de Educação. 1998. Núm. 9. Pag. 51-75  [↑](#footnote-ref-9)
10. Esse princípio, entre nós, tem sido defendido como estruturante dos cursos de licenciatura e para cursos, programas da formação continuada. Reconhecidamente é um dos princípios assumidos nas Resoluções provindas do CNE e demais órgãos, que orientam as políticas de organização da formação de professores. [↑](#footnote-ref-10)
11. O Modelo de Adoção Baseado em Preocupações (CBAM) é uma estrutura conceitual que fornece ferramentas e técnicas para facilitar e avaliar a implementação de novas inovações e iniciativas de reforma. A premissa subjacente do CBAM é de que a implementação de uma nova iniciativa requer mais do que o fornecimento de materiais, recursos e treinamento; Requer o entendimento de que cada pessoa responderá à nova iniciativa com atitudes e crenças únicas. Além disso, cada pessoa usará um programa novo de maneira diferente. https://www.air.org/resource/concerns-based-adoption-model-cbam [↑](#footnote-ref-11)
12. O programa INDUCTIO surge por iniciativa do Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério (INAFOCAM) da República Dominicana, com o objetivo de favorecer os processos de indução profissional à docência do corpo docente iniciante e foi desenvolvido por INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo) e com o Grupo de Investigação IDEA da Universidade de Sevilha (Espanha). [↑](#footnote-ref-12)
13. Uma versão reduzida deste artigo foi apresentado em um evento local do Município de Florianópolis, no VII Congresso de Educação Básica (COEB-2018). [↑](#footnote-ref-13)
14. O conceito de ato social é amplamente tratado por Bakhtin (2010) na obra: “Para uma filosofia do ato responsável”. [↑](#footnote-ref-14)
15. Esses dois conceitos serão explicados no momento das análises. [↑](#footnote-ref-15)
16. Memória; linguagem; pensamento; emoções. [↑](#footnote-ref-16)
17. Segundo informação no próprio artigo citado, trata-se de bebês que tinham entre 5 meses e dois anos e oito meses até o final da pesquisa. A pesquisadora realizou observação em dois anos letivos, totalizando 14 meses de permanência em campo. [↑](#footnote-ref-17)
18. Entendemos que brincante é a palavra em português que mais se aproxima do termo italiano “giocoso”. [↑](#footnote-ref-18)
19. O detalhamento da pesquisa de campo realizada pela pesquisadora principal encontra-se na tese intitulada: “A docência na educação infantil como ato pedagógico” (CASTRO, 2016). [↑](#footnote-ref-19)
20. Dos cinco meses de pesquisa no Grupo III, é preciso descontar uma semana de greve dos servidores municipais e duas semanas de recesso escolar. [↑](#footnote-ref-20)
21. Cf. Castro (2016). [↑](#footnote-ref-21)
22. Escolhemos tratar pelo gênero feminino (professoras) pelo fato de que na pesquisa de campo todas as profissionais participantes eram mulheres. [↑](#footnote-ref-22)
23. Sociólogo Francês que assinala-nos uma modernidade latino-americana que, a partir dos seus particulares e diversos ritmos sócio-culturais, parece caracterizar-se por uma autêntica demanda de subjetivação, de afirmação e reconhecimento de aspectos culturais e de identidade pessoal e social. Em definitivo, o autor contribui para constatar uma grande característica dessa modernidade: sua contínua tensão entre um universo instrumental (sob os contornos racionalizadores da sociedade) e um universo simbólico (caracterizado pelas experiências de produção e afirmação dos sujeitos sociais). Os movimentos sociais estariam, dessa forma, dirigidos a aliviar essa tensão, assim como dirigidos para si mesmos e para o que se poderia denominar esforço de subjetivação: definido como um sujeito com vontade de ser reconhecido como ato. (GADEA, 2005). [↑](#footnote-ref-23)
24. Sociólogo alemão que compreende que “a sociedade é estabelecida como o produto das manifestações de contato social, na medida em que “os indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si pela determinação recíproca que exercem uns sobre os outros” (SIMMEL, 2006, p.17). [↑](#footnote-ref-24)
25. Peroni (2015) chama a atenção sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na Educação a partir da segunda metade do século XX com a abertura de mercado. [↑](#footnote-ref-25)
26. Registramos relevantes títulos afetos à educação nacional: Capriles (1989); Saviani (2013); Xavier, Ribeiro e Noronha (1994); Saviani, Lombardi e Sanfelice (2006); Kuhlmann Júnior (2001); Gatti Júnior e Inácio Filho (2005); Vasconcellos (2011); Freitas e Biccas (2009); Manacorda (1992; 2010); Elias (1997); Lombardi e Nascimento (2004); Romanelli (2007); Filonov (2010) e N. Saviani (2012). [↑](#footnote-ref-26)
27. Foi decisiva a contribuição de Lunacharski para o desenvolvimento científico e cultural da URSS. Dentre os textos que podem favorecer a compreensão das proposições desse intelectual, citamos Lunacharski (1975; 1988) e Lunacharsky (1965; 1974; 1975; 2018). [↑](#footnote-ref-27)
28. Consideramos Makarenko, Krupskaya e Lunacharsky expressão máxima do princípio e conteúdo político das proposições afetas à Educação, à Arte e à Psicologia. Os escritos de Makarenko foram basilares para o desenvolvimento dos programas e do sistema educacional após a Revolução de 1917. Compondo a obra desse incansável revolucionário podemos citar: Makarenko (1960;1976; 1977; 1980; 1981; 1987; 2012). [↑](#footnote-ref-28)
29. As citações referentes ao referencial teórico de Shulman (1986, 2004a, 2004b) foram consultadas nos documentos originais do autor, com tradução realizada pela pesquisadora. [↑](#footnote-ref-29)
30. O termo *knowledge*, base de origem inglesa, é empregado de uma forma bastante ampla, podendo englobar todos os saberes do docente: conhecimento do conteúdo, saber experiencial, conhecimento das crianças, conhecimento de si mesmo, cultura geral, etc. As categorias mais citadas são as de Shulman (1987) (GAUTHIER, 2013). [↑](#footnote-ref-30)
31. Os jovens hegelianos, conhecidos como hegelianos de esquerda, foram um grupo de estudantes e professores da Universidade Humboldt, de Berlim, que se formou após a morte de Georg Hegel, ocorrida em 1831. Os jovens hegelianos foram opositores aos hegelianos de direita, os quais detinham as cátedras do departamento e outras posições de prestígio na universidade e no governo, e eram conhecidos por suas relações institucionais e de tendência conservadora. (HEINRICH, 2018). [↑](#footnote-ref-31)
32. Marx estudou em Berlim desde 1936, mas entregou sua tese à Universidade de Jena, mesmo não tendo frequentado nenhum curso. Não há registros históricos que expliquem a razão que tenha justificado essa decisão de Marx, apenas especulações. Uma delas diz respeito ao fato de que, depois da mudança de monarca (Frederico Guilherme IV assume o poder em 1840), o hegelianismo não era bem-vindo na Prússia, o que teria levado Marx a evitar se deparar com professores hostis à sua tese, com claras influências hegelianas. Outra questão também considerada é que as taxas de inscrição para o doutorado eram muito menores em Jena do que em Berlim e, considerando os problemas financeiros de Marx, isso pode ser uma justificativa. Além disso, em Berlim, Marx teria que traduzir a sua tese para o latim, o que poderia atrasar o seu exame final. (HEINRICH, 2018). [↑](#footnote-ref-32)
33. Para um aprofundamento sobre essa questão indicamos o livro Método Científico: uma abordagem ontológica. (TONET, 2013). [↑](#footnote-ref-33)
34. Entendemos, a partir de Lukács (2013, p. 520), “a ideologia, enquanto meio de dirimir conflitos sociais, é algo eminentemente direcionado para a práxis e, desse modo, também compartilha, claro que no quadro de sua peculiaridade, a propriedade de toda práxis: o direcionamento para uma realidade a ser modificada […]”. A ideologia, nessa perspectiva, significa uma forma de consciência social que orienta a ação humana diante dos conflitos sociais. [↑](#footnote-ref-34)
35. Tonet (2013, p. 12-15) explica que “[…] a ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe.” Diferentemente de uma perspectiva meramente gnosiológica/epistemológica de produção do conhecimento, em que este é entendido como resultado de uma construção arbitrária e subjetiva, a perspectiva ontológica implica a subordinação do sujeito ao objeto, pois o foco é traduzir, no pensamento, a realidade do próprio objeto. Isso quer dizer que o objetivo é captar “as determinações mais gerais e essenciais do ser” que, no caso de Marx e Engels, são as classes sociais, uma vez que elas seriam o sujeito fundamental da história e, portanto, do conhecimento. [↑](#footnote-ref-35)
36. A partir dessa concepção de escola politécnica, baseada na união do ensino teórico ao ensino prático, Gramsci propõe a escola unitária. Para aprofundamento dessa temática consultar *Gramsci, o Estado e a escola*. (SOARES, 2000). [↑](#footnote-ref-36)