

FORMAÇÃO DE

PROFESSORES

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS



EDITORA
intersaberes

O selo DIALÓGICA da Editora InterSaberes faz referência às publicações que privilegiam uma linguagem na qual o autor dialoga com o leitor por meio de recursos textuais e visuais, o que torna o conteúdo muito mais dinâmico. São livros que criam um ambiente de interação com o leitor – seu universo cultural, social e de elaboração de conhecimentos –, possibilitando um real processo de interlocução para que a comunicação se efetive.

FORMAÇÃO DE

PROFESSORES

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

SUSANA SOARES TOZETTO

PRISCILA LARocca

(ORG.)

EDITORA
intersaberes

Conselho editorial

Dr. Ivo José Both (presidente)
Dr.^a Elena Godoy
Dr. Neri dos Santos
Dr. Ulf Gregor Baranow

Editora-chefe

Lindsay Azambuja

Gerente editorial

Ariadne Nunes Wenger

Analista editorial

Ariel Martins

Preparação de originais

Gustavo Ayres Scheffer

Edição de texto

Natasha Saboredo

Capa

Iná Trigo (*design*)
ESB Professional/Shutterstock (imagem)

Projeto gráfico

Regiane Rosa

Adaptação de projeto gráfico

Iná Trigo

Diagramação

Rafael Ramos Zanellato

Equipe de *design*

Iná Trigo
Sílvia Gabriel Spannenberg

Iconografia

Sandra Lópiz da Silveira
Regina Claudia Cruz Prestes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação de professores: fundamentos teóricos e metodológicos/
Susana Soares Tozetto, Priscila Larocca. Curitiba:
InterSaberes, 2020.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-227-0298-5

1. Carreira profissional 2. Educação 3. Ensino – Pesquisa –
Metodologia 4. Professores – Formação profissional I. Tozetto,
Susana Soares. II. Larocca, Priscila.

20-32735

CDD-370.71

1ª edição, 2019.

Foi feito o depósito legal.

Informamos que é de inteira responsabilidade dos autores a emissão de conceitos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes.

A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei n. 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores: Formação: Educação 370.71

Iolanda Rodrigues Bode – Bibliotecária – CRB-8/10014

SUMÁRIO

Prefácio, 7

Apresentação, 11

PARTE 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS, 21

- 1 Fundamentos epistemológicos da teoria como expressão da prática na *Pedagogia dos conflitos sociais*, de Oder José dos Santos, 23
- 2 Saberes experienciais docentes: uma possibilidade para a formação continuada e um fio condutor para a autonomia profissional, 51
- 3 A relação com o saber e a formação de professores, 73
- 4 Contribuições da teoria freiriana para a formação dos educadores, 101



PARTE 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 139

- 5 Vigotski e as práticas pedagógicas nas instituições escolares, 141
- 6 Educação e formação de professores: a abordagem materialista dialética de Henri Wallon, 175

PARTE 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES SOCIOLÓGICAS E FILOSÓFICAS, 205

- 7 Um estudo sobre a obra de Henri Lefebvre: conceito de representações, 207
- 8 Identidade docente: identidade para si e para o outro, 231
- 9 Elementos da obra de Pierre Bourdieu para a formação de professores, 263
- 10 Os escritos de Gramsci e sua relação com a formação inicial de professores intelectuais, 295

PARTE 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 323

- 11 As contribuições de Stephen Ball para o campo de análise de políticas educacionais e de formação de professores: estado da arte de 2006 a 2016, 325

Sobre os autores, 365



PREFÁCIO

LENTEs TEÓRICAS PARA A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Publiquei recentemente um artigo na revista *Educação em Perspectiva*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), cujo título é "Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente", no qual discuto três modelos teóricos que, de maneira consciente ou não, orientam as discussões acadêmicas sobre o tema da construção das identidades docentes. O uso da metáfora das "lentes" ou dos "óculos" para se referir aos referenciais teóricos é algo bastante conhecido no campo da pesquisa em educação. Utilizo novamente essa metáfora no título deste prefácio para lembrar que diferentes referenciais teóricos – "lentes" – podem nos fazer "enxergar" nossos objetos de pesquisa de maneiras completamente



distintas. Em uma investigação acadêmica, é importante saber quais “óculos” serão usados para “olhar” o objeto de pesquisa em questão. Ao discutir fundamentos teóricos (e metodológicos) da pesquisa sobre formação de professores, este livro, organizado por Susana Soares Tozetto e Priscila Larocca, apresenta alguns potenciais referenciais teóricos (e metodológicos) para o campo da investigação acadêmica sobre formação docente.

Ao longo da minha carreira acadêmica, que ainda está no início*, tive a oportunidade de participar de dezenas de bancas de doutorado e de mestrado**. Essa participação em bancas acadêmicas e a própria experiência de orientação de outra dezena de trabalhos acadêmicos têm revelado um erro recorrente cometido pelos jovens pesquisadores da área de formação de professores: chamar de *referencial teórico* o que, na verdade, é **diálogo com a produção da área**.

Por um lado, o referencial teórico é aquele conceito (ou aqueles conceitos) que você escolhe*** para estudar e analisar o seu objeto de pesquisa. Esse(s) conceito(s), em geral, faz(em) parte de alguma teoria mais ampla – todavia, o mais comum é

* Para discutir a complexidade da formação de cientistas e de pesquisadores, costumo dizer, em tom provocativo e irônico, aos meus orientandos e alunos da pós-graduação – geralmente, ávidos para se tornarem logo pesquisadores – que a carreira de um cientista ou pesquisador se inicia apenas após dez anos da defesa da sua tese de doutorado. Portanto, parafraseando a música de Marcos Valle, segue um conselho de um pesquisador ainda neófito: não confie em ninguém (na academia) com **menos de dez anos de doutorado**.

** A participação em bancas de doutorado ou de mestrado não reflete, necessariamente, o prestígio de alguém no campo acadêmico. Quando alguém é convidado insistentemente para bancas de conclusão de trabalhos acadêmicos – principalmente quando tais convites são feitos na própria instituição do pesquisador –, isso pode significar que essa pessoa tem um perfil mais promissor – ou seja, ela não criará maiores problemas durante a arguição – do que propriamente um reconhecimento dos pares.

*** Tem sido cada vez mais comum a falta de liberdade dos jovens pesquisadores para escolher o(s) referencial(ais) teórico(s) de suas pesquisas. Em geral, isso fica a cargo dos orientadores – que, normalmente, estão mais preocupados em aumentar a sua produção acadêmica do que com a formação do aluno. É comum ouvir o orientador dizer: “Você já sabe, se veio trabalhar comigo, deverá necessariamente trabalhar com o(a) autor(a) X”.



eleger apenas um ou alguns conceitos como referencial teórico em vez de se trabalhar com a teoria como um todo – o que, obviamente, não elimina a necessidade de uma compreensão de toda a teoria. Esse(s) conceito(s) não apenas ajuda(m) a analisar o objeto de pesquisa como também é(são) fundamental(ais) para sua definição. Como sabemos, a definição do objeto de pesquisa se dá, inicialmente, por meio da problematização da temática de investigação com a participação ativa e direta do(s) referencial(ais) teórico(s). Além disso, esse(s) mesmo(s) conceito(s) pode(m) ser usado(s) como referencial(ais) teórico(s) de análise dos dados empíricos da pesquisa. Ou seja, ter clareza sobre as “lentes” ou os “óculos” que utilizaremos para “enxergar” o objeto de pesquisa é algo essencial e de extrema importância nas investigações acadêmicas.

Em geral, os conceitos “escolhidos” como referenciais teóricos das pesquisas sobre formação de professores vêm de outros campos. Neste livro, por exemplo, alguns desses referenciais teóricos são do campo da psicologia, da sociologia e da filosofia. Há, pelo menos, duas explicações para esse fato: primeiro, em razão da formação de professores, constituir-se em um campo de pesquisa relativamente novo na área educacional – e, por via de consequência, algumas pessoas defenderem que não existe ainda uma comunidade paradigmática de pesquisadores que possam oferecer conceitos e teorias que serviam de referencial teórico para as nossas pesquisas sobre formação docente; segundo, o pouco conhecimento sobre formação de professores – em geral, quando as pesquisas são desenvolvidas ou orientadas por pessoas que não pertencem a esse campo –, o que faz, muitas vezes, elas omitirem os pesquisadores de “referência” nesse campo.



Por outro lado, o chamado diálogo com a produção da área é a discussão que se faz com autores (e suas respectivas obras) que, assim como você, um dia se interessaram em estudar aquele mesmo tema de pesquisa. Em geral, tal "diálogo" se estabelece entre a sua pesquisa (a especificidade do seu objeto, do contexto em que se realiza a pesquisa, dos resultados encontrados...) e as investigações acadêmicas realizadas anteriormente por esses autores. Como sabemos, encontrar esses autores (e suas respectivas obras) depende de um exaustivo levantamento bibliográfico*.

Portanto, não podemos confundir, nas pesquisas sobre formação de professores, *referencial teórico* e *diálogo com a produção da área*. Este livro ajuda a evitar essa confusão ao apresentar potenciais referenciais teóricos (e metodológicos) para o campo da pesquisa sobre formação docente.

Por fim, agradeço o honroso convite para escrever o prefácio deste livro e a oportunidade que tive de lê-lo e de aprender um pouco mais sobre o complexo campo da pesquisa sobre formação de professores.

Desejo a todos uma excelente leitura!

Júlio Emílio Diniz-Pereira

Doutor (Ph.D) em Educação pela University of Wisconsin (Estados Unidos) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

* Também tenho percebido nas teses e dissertações sobre formação de professores que, às vezes, o levantamento bibliográfico não é realizado com o devido rigor. Confia-se exclusivamente em ferramentas de busca disponíveis na internet e, consequentemente, omitem-se trabalhos importantes que poderiam dialogar com a investigação em questão.



APRESENTAÇÃO

Ensinar é uma ação do professor, em que este se transforma e transforma seus alunos. Caracteriza-se por uma relação interativa que exerce influência sobre todos os envolvidos. O ensino configura-se como um conjunto de atos e ações ligadas entre si decorrentes do conhecimento científico produzido pelo professor na escola. Atualmente, a configuração do sistema de ensino, no Brasil, mudou radicalmente o ato de ensinar, em virtude de uma sociedade capitalista com modelos opostos e valores contraditórios aos preconizados por uma educação humanizadora. Sendo assim, formar o profissional que ensina na escola brasileira passou a ser um duelo complexo, plural e que exige compromisso político, social, cultural e econômico da coletividade.

Para analisar a formação de professores nas últimas décadas, é fundamental colocar como questão central o modo como os cursos de licenciatura têm se mostrado e como se dá o processo



contínuo de formação do professor. Sobretudo, é preciso aprofundar as reflexões teóricas e práticas e considerar o contexto real da sociedade brasileira. Da mesma forma, o alargamento da qualidade do ensino na escola está imbricado com o processo de desenvolvimento profissional do professor. A formação inicial e/ou continuada são as figuras principais na profissionalização docente; portanto, rejeitamos a noção estática de profissionalismo e argumentamos que a natureza do trabalho docente requer estudos críticos e com ampla fundamentação teórica e metodológica.

A proposta deste livro parte da preocupação com o processo formativo do docente e sua fundamentação teórica e metodológica. Diante da inquietação com os contextos formativos, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (Geptrado), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), atenta-se em oferecer aos leitores textos sobre o tema que envolvem a formação de professores. Muitas pessoas foram importantes para que o presente livro se tornasse possível, em especial os integrantes do grupo de pesquisa citado. A configuração da obra também se deu pela interlocução metódica e crítica de professores, alunos, congressistas e muitos outros sujeitos que encontramos nesta caminhada. Participaram da discussão grupos de pesquisa sobre formação de professores das seguintes instituições de ensino superior: UEPG, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

O Geptrado está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEPG e tem como objetivo articular pesquisas acadêmicas que tratam da formação de professores e do trabalho docente. Os projetos de pesquisa que compõem o grupo envolvem investigações sobre a epistemologia do trabalho



do professor sob dois enfoques: **formação de professores e trabalho e prática docente.**

Nesse sentido, o grupo volta-se à investigação dos fundamentos teóricos e metodológicos que alicerçam o trabalho docente, organizando a obra com alguns teóricos da educação que vêm fundamentando as investigações do grupo. Os textos aqui apresentados retratam o arcabouço de discussões e reflexões realizadas no Geprado, bem como com docentes convidados, os quais, da mesma forma, têm se preocupado com os fundamentos teóricos e metodológicos das pesquisas sobre formação de professores e mantêm interação com o Geprado.

Concebido em torno das preocupações com a formação docente, organizamos este livro em quatro partes. A primeira delas reúne importantes reflexões, originadas de pesquisas, sobre a teoria e a prática na formação de professores. A segunda fundamenta contribuições da psicologia da educação à formação docente. A terceira aborda a formação de professores sob pontos de vista sociológicos e filosóficos, resultantes de investigações realizadas nos grupos de pesquisas. A quarta e última parte analisa a questão das políticas educacionais relacionadas à formação docente por meio de estudos e análises de pesquisas.

No primeiro capítulo, "Fundamentos epistemológicos da teoria como expressão da prática na *Pedagogia dos conflitos sociais*, de Oder José dos Santos", Joana Paulin Romanowski, Marília Marques Mira, Pura Lúcia Oliver Martins e Simone Regina Manosso Cartaxo apresentam o sistema teórico de Oder José dos Santos e destacam conceitos centrais desse pensador, os quais emergem da obra *Pedagogia dos conflitos sociais*. O texto aproxima o leitor dos fundamentos epistemológicos referentes à teoria como expressão da prática por meio da análise feita por Oder José dos Santos da



evolução das lutas dos trabalhadores, das novas ordenações na esfera pedagógica e da organização do trabalho docente.

Andreza Faria Malewschik, Antonio José Fernandes Ricardo e Márcia de Souza Hobold apresentam, no segundo capítulo, o texto "Saberes experienciais docentes: uma possibilidade para a formação continuada e um fio condutor para a autonomia profissional". Nele, os autores destacam a troca de saberes experienciais docentes, tendo por base os pressupostos teóricos de Maurice Tardif. Enfatizam a organização das "comunidades de prática", ou "comunidades de experiência", como possibilidade para a formação continuada em serviço e desenvolvimento da autonomia do professor na condição de produtor de conhecimentos sobre diferentes situações relacionadas à formação e ao trabalho docente.

Ana Lúcia Pereira Baccon, Leila Inês Follmann Freire, Tatiane Skeika e Celia Finck Brandt são as autoras do terceiro capítulo, intitulado "A relação com o saber e a formação de professores", no qual abordam as contribuições de Bernard Charlot e analisam a relação com o saber em contextos educacionais, especificamente em processos de formação inicial e continuada de professores, com destaque aos aspectos subjetivos do sujeito professor, ao considerá-lo como sujeito desejante no processo de construção de sua identidade. As autoras apresentam também uma análise sobre teses e dissertações apoiadas nos referenciais de Charlot, evidenciando a amplitude do referencial teórico do autor e apontando possibilidades de construção do conhecimento em diferentes áreas.

No quarto capítulo, "Contribuições da teoria freiriana para a formação dos educadores", Lucimara Cristina de Paula apresenta e analisa os resultados de suas pesquisas sobre as contribuições



de Paulo Freire para a formação dos educadores. A autora destaca a compreensão dos pares dialéticos que sustentam a obra freiriana e a rede de conceitos dialeticamente relacionados que se constituem em princípios fundamentais para orientar a formação inicial e contínua de educadores. Trata-se de uma perspectiva progressista, pois a autora concebe a educação como ato político e salienta a necessidade de uma formação crítica, ética, humanista e libertadora dos educadores, comprometida com a pedagogia do oprimido.

No quinto capítulo, "Vigotski e as práticas pedagógicas nas instituições escolares", Marta Chaves apresenta a obra, o cenário e o referencial conceitual oriundos das pesquisas de Vigotski em sua abordagem da psicologia histórico-cultural. A autora analisa princípios e ensinamentos de Vigotski sobre aprendizagem e desenvolvimento, dando ênfase a intervenções pedagógicas que contemplam o trabalho com arte e literatura infantil, com vistas a potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças como recursos capazes de instrumentalizar o professor, estimulando-as para o conhecimento que, em geral, não está em seus cotidianos. No bojo dessas intervenções, a autora analisa experiências de formação em serviço desenvolvidas em municípios paranaenses, destacando suas possibilidades de realizações criadoras e humanizadoras. Os estudos bibliográficos com fundamentação em Vigotski e as intervenções pedagógicas no âmbito da formação de professores reiteram a importância da ação intencional do professor, considerado como adulto mais experiente e responsável por direcionar o processo de ensino e aprendizagem.

No sexto capítulo, "Educação e formação de professores: a abordagem materialista dialética de Henri Wallon", Priscila



Larocca analisa o contexto em que se desenvolveram as ideias de Wallon, sua militância política contra o fascismo, seu engajamento na educação e a construção do seu método de pesquisa, tendo em vista a compreensão do desenvolvimento de uma pessoa completa. A autora destaca no texto a visão integrada de Wallon sobre a relação indivíduo, a educação e a sociedade como fonte rica para as reflexões pedagógicas e formação inicial e/ou contínua dos professores. Wallon concebe a educação como prática social intencional, a qual exige do professor a clareza de que os diferentes campos funcionais (afetividade, cognição e motricidade) evoluem de modo relacionado e na direção do sincretismo para a diferenciação. O papel mais importante da escola é o favorecimento das diferenciações categoriais que permitirão aos alunos uma melhor compreensão do mundo à sua volta. A formação do professor impõe a ruptura com as finalidades dos sistemas educativos atuais, em que a educação é instrumento de adequação ou ajustamento das pessoas aos modelos sociais e econômicos que dominam a sociedade. Nesse sentido, a psicologia walloniana se relaciona plenamente com os princípios de uma educação libertadora e emancipadora, seja para o professor, seja para o aluno.

No sétimo capítulo, "Um estudo sobre a obra de Henri Lefebvre: conceito de representações", Camila Macenhan explica como as ideias de Henri Lefebvre alicerçam análises sobre a educação e como podemos nos apropriar do conceito de representação para trabalhar nas pesquisas sobre docência. A autora apresenta, inicialmente, aspectos relativos à vida e à vasta produção acadêmica do filósofo francês, destacando seus fundamentos marxistas, suas críticas e o papel do proletariado para a superação do modelo vigente de sociedade. Ela também



esclarece a ideia de que a cotidianidade do mundo moderno se apresenta como palco das representações, analisando o conceito de *vida cotidiana*, bem como as representações que nela circulam. Para efetuar uma análise sobre a docência, a autora esclarece que a esfera do cotidiano oportuniza transformações no real e que o rompimento com as atividades alienadas é atitude essencial para problematizar a condição do professor. Quando o professor restringe suas ações ao espaço da sala de aula, há a fragmentação de seu trabalho, e a percepção da escola na condição de totalidade fica impossibilitada.

No oitavo capítulo, "Identidade docente: identidade para si e identidade para o outro", Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez discute a identidade docente fundamentada nas contribuições de Claude Dubar. A autora parte do entendimento de que a atividade docente é um espaço de trocas de vivências entre os agentes sociais que compõem o universo docente. Esse teórico foi escolhido por defender que os conceitos de *socialização* e *identidade* se encontram intimamente relacionados. Assim, a socialização e o profissionalismo possuem centralidade na sua teoria. O texto procede a uma discussão conceitual da profissão docente, analisa contribuições da socialização para a construção identitária docente, destaca na construção da identidade sua dimensão coletiva e o reflexo dos significados tanto para aqueles que fazem parte de dado grupo quanto para a sociedade da qual fazem parte. Assim, o texto busca a compreensão de como o contexto e as relações sociais se articulam e interferem na construção da identidade profissional docente.

No nono capítulo, "Elementos da obra de Pierre Bourdieu para a formação de professores", Priscila Gabriele da Luz Kailer discute contribuições de Pierre Bourdieu no campo da educação.



Inicialmente, a autora referencia elementos biográficos do autor para esclarecer como a sua trajetória interferiu no desenvolvimento da sua teoria. Em seguida, ela analisa os conceitos de *habitus* e *campo*, buscando destacar a formação de professores e a configuração do estágio nesse contexto. Para a autora, a formação inicial é o primeiro contato da construção profissional com o *habitus* professoral, o qual é cercado de saberes que envolvem teorias e fundamentos da educação em consonância com a prática pedagógica. Cabe à formação inicial preparar um profissional reflexivo, com condições de analisar as estruturas sociais de uma maneira crítica e consciente, conferindo à sua prática docente uma intencionalidade. A profissionalização do professor nos anos de formação inicial permite a cristalização de práticas que se configuram em *habitus* que, muitas vezes, acompanham o docente em toda a sua atividade profissional. É nesse momento que se rompem várias práticas vivenciadas nos bancos escolares e que se ampliam olhares, discursos, estudos e reflexões, de modo a estabelecer uma identidade peculiar da ação docente, pois é no período de formação que os futuros professores (re)constróem modelos, ações, imagens e maneiras de ser e pensar na profissão. É nesse contexto reflexivo que o estágio nos cursos de formação docente necessita ser valorizado como elemento-chave para construir a identidade profissional do professor, em consonância com a realidade escolar.

Susana Soares Tozetto, Melissa Rodrigues da Silva e Paula Valéria Moura Jonsson apresentam, no décimo capítulo, "Os escritos de Gramsci e sua relação com a formação inicial de professores intelectuais", conceitos do pensamento de Gramsci, a fim de situar a escola e sua função, bem como a formação dos professores como intelectuais. Os intelectuais distinguem-se



pela atividade que exercem no trabalho, sendo responsáveis pela produção e pela aplicação do conhecimento necessário para o desenvolvimento do seu grupo e/ou classe social à qual pertencem. Os intelectuais têm capacidade dirigente e técnica para organizar a sociedade em que estão inseridos. O professor, como intelectual crítico, é engajado politicamente e age em grupos; realiza, portanto, a ação docente com base em uma consciência crítica e humanizada, que organiza o espaço da escola e de seus agentes. Nesse contexto de discussão, acentua-se a importância da articulação entre escola e universidade, considerada fator essencial para que se unifique e fortaleça a formação do professor (inicial e continuada) como um intelectual crítico.

No décimo primeiro capítulo, "As contribuições de Stephen Ball para o campo de análise de políticas educacionais e de formação de professores: estado da arte de 2006 a 2016", Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns apresenta as contribuições de Stephen Ball para se pensar a educação, especialmente no campo das políticas educacionais, a partir dos anos 1980. A autora realizou um levantamento, no período de 2006 a 2016, das teses e dissertações sobre formação de professores no Brasil que se utilizaram desse referencial para suas análises. Para ela, Stephen Ball se destaca na proposição de uma metodologia de análise de políticas educacionais denominada "Ciclo de Políticas", que tem sido utilizada em diferentes países para elucidar como diversificadas políticas são formuladas e implementadas em contextos plurais. Com essa base, compreende-se que as políticas não devem ser tomadas como textos ou discursos isolados, mas, sim, como textos e discursos articulados, estando implicados um no outro. O capítulo contribui para pensar o campo das políticas públicas, especialmente as de formação de professores, com a possibilidade



de um olhar mais amplo e profundo do processo de construção de determinado texto e das relações macro estabelecidas, bem como dos embates em diferentes arenas para que os discursos em constante conflito e reconstrução se materializem na política.

Enfim, na organização deste livro foram considerados múltiplos olhares, de múltiplos pensadores, às vezes convergentes, às vezes divergentes, mas todos debruçados sobre a tarefa de educar, de ensinar e de formar o professor. Temos como certo que cada leitor poderá complementar as leituras com as reflexões emanadas da sua realidade. Nossa expectativa é que cada texto possa gerar mais qualidade nas discussões, aproximações e modos de olhar, compreender e praticar a formação de professores.



PARTE 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS



EDITORA
intersaberes



Joana Paulin Romanowski
Marília Marques Mira
Pura Lúcia Oliver Martins
Simone Regina Manosso Cartaxo

CAPÍTULO

Fundamentos epistemológicos da teoria como
expressão da prática na *Pedagogia dos conflitos
sociais*, de Odeir José dos Santos



EDITORA
intersaberes

INTRODUÇÃO

Oder José dos Santos (Lavras, 1939)* é doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1973) e pós-doutor na mesma área pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres (1993). Professor titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, participou ativamente em diferentes espaços da universidade e ocupou cargos e funções administrativas na graduação e na pós-graduação. Embora tenha sido Pró-Reitor de Planejamento e Diretor do Centro Pedagógico, privilegiou a docência na graduação e na pós-graduação.

Na década de 1970, Oder Santos coordenou o curso de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, contribuindo significativamente com a reestruturação do programa com suporte em bases metodológicas centradas na epistemologia da prática. Essa abordagem é referência de muitas gerações de professores e profissionais das ciências sociais e da educação, os quais o tiveram como um mestre que propunha sempre muitas questões para discutir, e também de novos pesquisadores que assumem essa perspectiva em suas práticas pedagógicas e pesquisas.

Oder Santos criou, ensinou, exercita e luta por meio de questões pedagogicamente formuladas, de problemas e de reflexões sobre sua pedagogia da pergunta para uma educação libertária e emancipatória, uma pedagogia da práxis inscrita na pedagogia

*As informações para organizar a biografia de Oder José dos Santos foram retiradas de notícias publicadas no *site* da UFMG, em especial da entrevista realizada em 11 de março de 2003, no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) da FaE/UFMG, pelas pesquisadoras Maria Zenaide Alves e Inês Assunção Castro Teixeira (UFMG).



dos conflitos sociais, uma pedagogia para a formação de sujeitos autônomos.

Entre suas publicações, destacamos o livro escrito com base no apelo daqueles que conheciam a necessidade de se fazer um registro de sua teoria, *Pedagogia dos conflitos sociais* (1992), além de artigos publicados em periódicos e capítulos de livros, bem como conferências, palestras e discussões.

A sistematização feita em sua citada obra expressa o levantamento das lutas dos trabalhadores, as novas ordenações na esfera pedagógica e na esfera da organização do processo de trabalho docente.

Neste sentido, Oder Santos apresenta um sistema teórico com a pretensão de explicar e compreender a experiência de determinado tipo de prática pedagógica, as análises de outras práticas semelhantes e a tentativa de conceber aspirações mais profundas da prática social dos trabalhadores. Saviani (2008, p. 198), ao se referir à pedagogia da prática, destaca que Oder José dos Santos postula a defesa do saber "gerado na prática social". Esse saber é relegado pela escola, e é justamente ele que é "valorizado e considerado como matéria-prima do processo de ensino" (Saviani, 2008, p. 198).

Das análises realizadas por Freitas (1995, p. 54) sobre a pedagogia dos conflitos sociais, ressaltamos essa perspectiva de que "com base nos trabalhadores e em suas instituições nascerão os princípios de uma nova pedagogia", originada da captação dos "processos práticos das lutas dos trabalhadores". Esse princípio é também evidenciado por Manfredi (2014) em sua tese de doutorado que aborda as pedagogias contra-hegemônicas.



O sistema teórico apresentado por Oder Santos fundamenta-se em conceitos de autores como Thompson (1981), em sua obra *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*; Castoriadis (1985), com *A experiência do movimento operário*; e Bernardo (1977), com suas diversas obras, destacando-se a *Marx, crítico de Marx*, que sustenta uma visão do marxismo heterodoxo juntamente com as demais obras e os demais autores.

Com o objetivo de apresentar conceitos centrais da obra *Pedagogia dos conflitos sociais*, optamos por destacar a seguir alguns pontos: a contextualização do materialismo heterodoxo; as relações sociais na condição de conflitos sociais na configuração das relações de tipo novo; a educação como socialização e o campo da distribuição do conhecimento; e o sistema ideológico particular.

Assim, almejamos aproximar mais leitores, professores e pesquisadores para que possam conhecer e compreender a pedagogia dos conflitos sociais e os fundamentos epistemológicos sobre a teoria como expressão da prática.

1.1 O PARADIGMA MARXISTA E A VERTENTE DO MATERIALISMO HETERODOXO

A análise do paradigma marxista tem a história como produto da ação humana e a consciência e o conhecimento como decorrentes da ação concreta do homem na produção da vida material. Nessa perspectiva, o elemento central está focalizado na concepção de **conhecimento constituído nas relações sociais** que os homens estabelecem entre si. No entanto, podemos identificar no paradigma marxista vertentes diferentes que se sustentam em diferentes princípios.



A primeira vertente, **marxista ortodoxa**, parte da concepção que considera a prática como resultante do domínio da teoria, não sendo a prática determinante, mas, sim, determinada pela teoria. Para Bernardo (1992), a hierarquia partidária marxista permitia ao detentor da sabedoria instruir e, por isso, guiar os demais indivíduos, distinguindo-se entre os criadores e os que somente explicavam.

Castoriadis (1985) criticou o materialismo ortodoxo explicando que a classe é um produto do modo de produção. Ao criticar a missão histórica da classe trabalhadora, afirmou que esta não age, mas reage àquilo que existe na cegueira e na ilusão, sendo o partido detentor do conhecimento relativo à missão histórica das classes trabalhadoras, indicando o caminho a ser seguido.

Nesse mesmo sentido, em suas críticas ao estruturalismo marxista, Thompson (1981) buscou ressignificar a categoria de "classe social". Explicou que essa classificação histórica foi incompreendida e des-historicizada, e que a formação histórica autodefinidora que homens e mulheres elaboram com base na própria experiência de luta foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são autores, mas vetores (Thompson, 1981, p. 57).

A vertente **marxista heterodoxa** "concebe a transformação social como processo construído historicamente na e através das lutas dos trabalhadores" (Martins, 1996, p. 87). Na luta de classes aparecem as contradições da prática e, nesse sentido, a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos, rompendo com a ideia de que a teoria guia a prática, tal como defende Bernardo (1992, p. 395), e de que a ação é anterior à consciência. Nesse mesmo sentido, Bruno (1989, p. 12) explica que: "Não agimos porque pensamos, antes, pensamos porque somos seres em ação. Mas



esta ação não decorre de escolhas apriorísticas. Ela decorre de determinações sociais que se nos incluem, também nos ultrapassam, exatamente porque a ação é sempre social, nunca individual”.

É neste caminho que se explica o marxismo heterodoxo. O sujeito deixa de ser o partido e toma seu lugar na condição de classe trabalhadora que se faz nas suas práticas de luta. O centro passa a ser a ação prática material e social determinante e determinada do e pelo processo com a valorização dos problemas postos pela prática.

Martins (1996, 1998), fundamentada em conceitos básicos trabalhados na pedagogia dos conflitos sociais, sistematizou elementos que possibilitam uma leitura sobre as especificidades do processo de ensino com base em duas vertentes. Ao ensinar essas vertentes, a autora situa as perspectivas da **teoria como guia da prática** e da **teoria como expressão da prática**, conforme demonstrado no Quadro 1.1.



Quadro 1.1 – Vertentes do materialismo

MATERIALISMO ORTODOXO Perspectiva da teoria como guia da ação prática	MATERIALISMO HETERODOXO Perspectiva da teoria como expressão da ação prática
• Concepção da história na qual o racional científico tem o partido como detentor do conhecimento (missão histórica da classe trabalhadora). O papel histórico do proletariado só se mantém como tal na medida em que ele faz o que a teoria sabe, predizendo o que ele deve fazer e fará (Castoriadis, 1985, p. 14). • A escola visa garantir às camadas populares a apropriação do saber sistematizado (produzido social e historicamente como instrumento de luta). • Concepção de que a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. • Papel predominante do conteúdo. Alteram-se os conteúdos, mas permanecem as formas de chegar a esse conteúdo. • Epistemologicamente, a prática decorre da teoria. • A ação prática não é determinante, mas determinada. • A ação prática é guiada pela teoria. • Valoriza-se o pensamento sobre a ação.	• A ênfase é dada na prática social dos indivíduos, destacando-se o que o outro sabe. Considera-se que a transformação social se fará historicamente nas e por meio das lutas dos trabalhadores: “no e através do fazer do proletariado, criam-se, ao mesmo tempo, instituições originais e uma relação original de uma categoria social com ‘suas’ organizações” (Castoriadis, 1985, p. 55). • O elemento central é a ação prática – a luta de classes. É a luta que dá a imprevisibilidade, que acaba com o sentido teleológico, que dá dinamismo e mostra as contradições. É uma ação prática material e social determinante do processo: valorizam-se a prática e os problemas postos pela prática. • A perspectiva de uma pedagogia crítica deixa de cingir-se à transmissão-assimilação de conteúdos (ainda que críticos) e segue na direção da sistematização coletiva do conhecimento. • A sistematização coletiva do conhecimento valoriza o processo do fazer (forma) como elemento educativo, pois entende que as formas de ensinar, de transmitir, não são neutras (são a expressão material das relações no interior do capitalismo). • Epistemologicamente, a teoria é expressão da prática.

Fonte: Elaborado com base em Martins, 1996.

Ao traçar elementos comparativos entre as vertentes marxistas ortodoxa e heterodoxa na perspectiva do processo de ensino, buscamos elementos para a defesa do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática. Assim, consideramos que:

1. A teoria como guia da prática considera que as mudanças são realizadas no plano dos conceitos, das ideias; no entanto, a ação concreta fica à margem.
2. A pedagogia crítica na vertente do materialismo ortodoxo considera suficiente distribuir conteúdos mais críticos historicamente produzidos como forma de garantir uma ação transformadora (missão histórica). No entanto, é necessário romper com a forma transmissão-assimilação dos conteúdos – ainda que críticos –, buscando um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da sistematização coletiva do conhecimento.
3. Na teoria como expressão da prática, o conteúdo tem papel determinante relativizado na relação conteúdo-forma, pois não é absoluta essa determinação em que a forma tem sua especificidade.

A teoria como expressão da prática, ao considerar os fundamentos de Thompson (1981), toma como referência os contributos na polemização feita com relação ao marxismo de Althusser. O autor explica que o marxismo estruturalista abandonou a noção de experiência prescindindo do diálogo necessário entre o "ser social" e a "consciência social", referências principais do materialismo histórico. Nas palavras de Thompson (1981, p. 16, grifo do original):



A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece com eles e ao seu mundo. Se tivermos que empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isso se dá? Certamente não iremos supor que o "ser" está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a "consciência" (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à **experiência** modificada; essa experiência é **determinante** no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados.

Thompson (1981, p. 189) toma a "experiência" como categoria de análise e explica que ela "foi, em última instância, gerada na 'vida material', foi estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente, o 'ser social' determinou a 'consciência social'" (Thompson, 1981, p. 189). Ele define que toda a base teórica, ao ser incorporada na prática do agir humano, estabelece diálogo com a teoria:

a prática histórica está, acima de tudo, empenhada nesse tipo de diálogo, que compreende: um debate entre, por um lado, conceitos ou hipóteses recebidos, inadequados ou ideologicamente informados, e, por outro, evidências recentes ou inconvenientes; a elaboração de novas hipóteses; o teste dessas hipóteses face às evidências, o que pode exigir o interrogatório das evidências existentes, mas de novas maneiras, ou uma renovada pesquisa para confirmar ou rejeitar as



novas noções; a rejeição das hipóteses que não suportam tais provas e o aprimoramento ou revisão daquelas que as suportam, à luz desse ajuste. (Thompson, 1981, p. 54)

Nessa perspectiva, no entanto, ao reivindicar o lugar da experiência na história, o autor não retira o papel da teoria nem promulga o empirismo, mas pressupõe um método que articula o diálogo permanente entre teoria e prática, entre hipóteses e evidências. Assim, a experiência nasce do diálogo entre o ser social e a consciência social, compondo uma forma de dialética do conhecimento histórico (Sena Júnior, 2004).

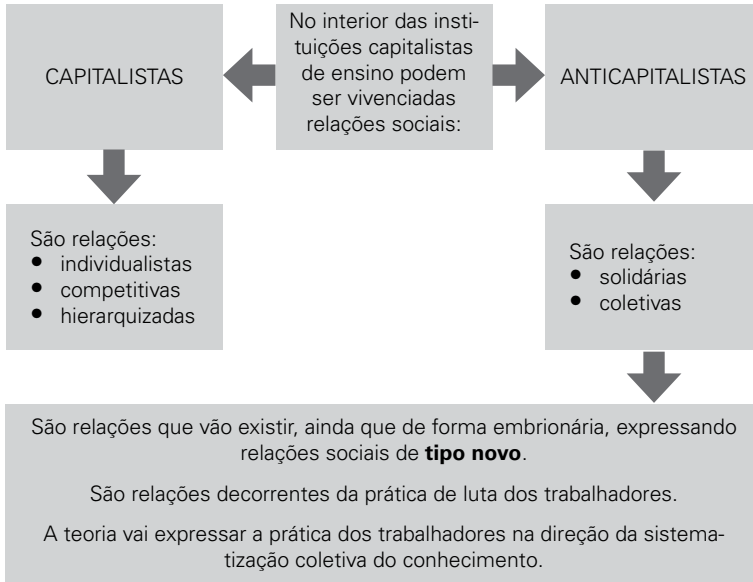
1.2 AS RELAÇÕES SOCIAIS COMO CONFLITOS SOCIAIS

Bernardo (1998) explica o modelo da mais-valia como o modelo básico dos conflitos sociais. Ao considerar que o tempo de trabalho que os trabalhadores são capazes de despende no processo de produção é maior que o tempo de trabalho que eles incorporam na própria força de trabalho, identificou que as expressões são maiores e capazes de indicar "que o modelo é indeterminado no seu aspecto quantitativo" (Bernardo, 1998, p.11). Decorrente dessa indeterminação resultam os conflitos sociais.

Com o objetivo de definir os conflitos por meio das relações sociais, é necessária uma análise das formas de lutas no interior das instituições de ensino. A figura a seguir expressa esse movimento.



Figura 1.1 – As relações sociais como conflitos sociais



Bernardo (2009) explica que existem formas de resistência individuais e coletivas, as quais podem ser passivas ou ativas. As resistências individuais, tanto as ativas quanto as passivas, "reproduzem ao mesmo tempo a fragmentação em que se encontram e reforçam as bases do capitalismo" (Bernardo, 2009, p. 336-337). Nas resistências coletivas, por sua vez, os trabalhadores se reúnem em um organismo único abraçando a globalidade dos participantes.

As organizações coletivas passivas são conduzidas pela burocracia sindical ou por outros dirigentes que têm a iniciativa da luta, cabendo aos trabalhadores aclamar as decisões tomadas e se afastar da ação direta (durante a greve, os trabalhadores aguardam em suas casas). Nas organizações coletivas ativas, cada trabalhador empenha-se como próprio organismo na condição de coletividade, passando a ter um objetivo mais amplo.

Os trabalhadores realizam seu trabalho de acordo com formas e ritmos próprios, transgredindo normas estabelecidas e instituindo um relacionamento diferente do previsto pela organização oficial (Bernardo, 2009, p. 338).

Para Santos (1992, p. 67), esta perspectiva vê, "na prática de luta dos trabalhadores, a criação de uma totalidade social e econômica inteiramente nova e antagônica ao capitalismo", considerando que os trabalhadores estabelecem entre si relações sociais mais coletivas e solidárias, em oposição ao individualismo e à competitividade.

Castoriadis (1985) demonstra que as transformações serão resultado das relações sociais anticapitalistas. Corroborando essa ideia, Santos (1992) indica que, no interior das instituições de ensino, existem relações sociais determinando um trabalho de cunho capitalista, mas também existem, ao mesmo tempo, relações sociais **anticapitalistas**. Enquanto as relações sociais de cunho capitalista são marcadas pelo individualismo, pela competitividade e pela hierarquia, as relações sociais anticapitalistas são coletivas e solidárias. Com base nessas relações podem surgir, ainda que de forma embrionária, relações sociais de *tipo novo* decorrentes da prática de luta dos trabalhadores.

1.3 A EDUCAÇÃO COMO SOCIALIZAÇÃO E O CAMPO DA DISTRIBUIÇÃO

Para Santos (1985), as escolas realizam mais a distribuição do saber sistematizado, o que contribui para a manutenção da divisão social do trabalho, e isso reforça a desvalorização dos saberes da prática. O citado autor questionou a lógica da organização do saber sistematizado, seu parâmetro e suas finalidades e considerou que esse "conhecimento consiste em produtos de práticas humanas



no seio das relações sociais de uma formação social concreta e responde a necessidades humanas práticas" (Santos, 1985, p. 5). Desse modo, o cerne do problema permanece.

Ao explicar que o conhecimento é produto social, determinado socialmente e, conseqüentemente, o seu real significado se encontra em sua finalidade, o autor afirma que o seu verdadeiro sentido se acha não nele mesmo (no interior do conhecimento ou no interior da ciência), mas fora dele: no seu sentido teleológico (Santos, 1985).

O autor esclarece que o movimento de democratizar as instituições de ensino já não é mais suficiente e a função social da escola se ampliou para socializar o saber sistematizado. Para o cumprimento dessa função, as atividades internas das instituições de ensino são estruturadas e organizadas possibilitando a todos o acesso ao saber elaborado. No entanto, a preocupação restringe-se ainda a uma metodologia de ensino que tem preocupação prioritária com o "como" transmitir de maneira eficiente o conhecimento sistematizado para se obter uma boa assimilação. Nesse sentido, Santos (1985) questiona o seguinte: Se esse saber é sistematizado, quem o sistematizou? Em que lógica se baseia essa sistematização? Quais são os seus parâmetros? Qual é a finalidade desse saber? Atende a quais interesses? Ele se presta a todos os usos e a todas as necessidades?

Quanto à questão do saber, pela mesma forma, escondem-se os seus reais determinantes. Considerado de forma objetiva, pronta, acabada, o saber é o que já está sistematizado e consubstanciado no livro didático ou nos conteúdos pragmáticos. O conhecimento deixa de ser um produto social e transforma-se em algo "metafísico", que só os "gênios" são capazes de produzir. Resta, assim, aos professores dominá-lo e transmiti-lo de forma eficiente, assegurando-se, dessa forma, não só a



separação entre os que “produzem” e os que distribuem, mas também a dominação dos primeiros sobre os segundos e a dependência dos segundos em relação aos primeiros. (Santos, 1985, p. 5)

Nessa perspectiva, a preocupação principal das instituições de ensino tem focalizado o eixo da transmissão do conhecimento em detrimento de uma elaboração coletiva no processo de ensino e aprendizagem.

Visto que a escola tem formado pessoas que, posteriormente, farão parte de diferentes campos profissionais e dos diferentes grupos sociais, cabe a ela uma parte da responsabilidade sobre a forma como esses indivíduos realizarão a relação com a produção do conhecimento. Para Santos (1985), a teoria tradicional está centrada na figura do professor, a quem cabe iniciar e controlar todo o processo. Já a teoria referente à Escola Nova não enfatiza o conteúdo, mas o processo para alcançá-lo, cabendo ao professor, então, assumir o papel de facilitador. Apesar de respeitar os interesses dos alunos, ele conta com o controle sobre os meios e, dessa forma, direciona o processo para o fim desejado: o saber sistematizado que ele domina. No tecnicismo – predominante nos grandes conglomerados de ensino –, o processo é direcionado a fim de torná-lo objetivo, operacional e lucrativo. Por outro lado, elimina-se a participação de professores e alunos na definição do **que**, do **como** e do **quando** deve ser ensinado algum conteúdo (Santos, 1985, p. 5-6).

A importância dessa abordagem de Santos centra-se, principalmente, na crítica à distribuição do conhecimento. Para ele, as diferentes teorias pedagógicas cometem o mesmo erro: focam na transmissão ao invés da produção do conhecimento.



No entanto, se estas teorias são diferentes formas do processo de transmissão do saber sistematizado, elas têm em comum um eixo único: refletem no plano pedagógico a divisão social do trabalho, ao partirem do pressuposto de que uns detêm o saber e outros não, e que, para alcançá-lo, teriam de assimilar o que o outro transmitiu. A forma de aprender é através do ensino de outrem e do esforço individual. E mais ainda, este saber sistematizado é concebido como único, absoluto e inquestionável (Santos, 1985, p. 6).

Quando o foco é a transmissão do conhecimento, tomado como único e absoluto, perde-se a possibilidade de ver o indivíduo capaz de pensar sobre algo novo, concebendo que essa produção só pode ser realizada por alguém superior, que tem o dom.

No entanto, é possível pensar numa lógica diferente no processo de ensinar. Santos (1985, p. 7) explica:

Como superar esta problemática? [...] Passa pelo compromisso de reconhecer que nossos alunos já possuem um “conhecimento” sobre sua própria situação existencial. E que este “conhecimento” não resulta de uma aquisição mecânica, mas é extremamente vivo, pois foi gerado no cotidiano da prática social destas classes e que se produziu independentemente da escola. É um “conhecimento” vivo e globalizante do real. Refere-se à situação existencial destas classes e decorre de seus interesses e necessidades práticas. E é justamente este “conhecimento” que a escola não valoriza e nem mesmo reconhece. Faz-se necessário então reconhecê-lo, valorizá-lo e permitir que ele penetre na escola. É preciso que nos treinemos e nos capacitemos para ouvi-lo, pois fôramos preparados apenas para falar, recitar, transmitir, dar aula.

Cabe, então, compreender professor e aluno como sujeitos portadores de conhecimento, tendo em vista um processo de ensino que fortaleça essa relação.



Segundo Santos (2004), a escola e seus atores estão no interior de um quadro condicionante no qual se estruturam as instituições sociais, sendo que sua existência, sua forma de organização e seus papéis são determinados pelas relações sociais do modo de produção capitalista. A relação existente entre os processos econômicos e os processos educacionais não se estabelece de forma linear, devendo ser compreendida a dinâmica dos diferentes padrões de acumulação de capital, as transformações pelas quais o capitalismo vem passando e, desse modo, compreender que a formação do trabalhador está inserida nesse sistema.

Inicialmente, com o desenvolvimento do capitalismo, um trabalhador aprendia no próprio local de trabalho, tendo a educação o papel de contribuir para a submissão da força de trabalho. Já no período taylorista, caracterizado pela acumulação de capital, novas demandas surgiram para a formação de trabalhadores, passando a ser necessário treinar o trabalhador para operar máquinas e realizar um único tipo de trabalho manual. Para isso, a escolarização poderia se reduzir a saber ler, escrever e contar, pois do trabalhador precisava-se que soubesse operar, e não pensar, cabendo ao Estado a função principal de articular e integrar as condições gerais de produção.

No entanto, o capitalismo sofreu transformações entre os anos finais da década de 1950 e o começo de 1980, quando os movimentos sociais dos trabalhadores inovaram oferecendo resistência à organização capitalista do trabalho, além de propor uma nova forma de organizar a produção e a sociedade. Dessa forma, eles passaram a mostrar sua capacidade organizacional com inteligência e iniciativa. Bernardo (2004) explica que, no Toyotismo, os gestores das empresas procuravam assimilar os conhecimentos técnicos adquiridos pelos trabalhadores,



incorporando-os ao processo de produção com o objetivo de alcançar mais eficiência. Os trabalhadores, em pequenos grupos, eram estimulados a pensar sobre as técnicas de produção, com o objetivo de explorar seus conhecimentos técnicos e suas capacidades de gestão. Os capitalistas passaram, então, a reconhecer essa capacidade e forma de organização dos trabalhadores e a aproveitar os benefícios que poderiam alcançar com eles; afinal, como conclui Bernardo (2004, p. 86), "ao encarregarem-se do controle, os trabalhadores estão a ser explorados das capacidades que antes não eram aproveitadas".

O capitalismo tornou-se global e opera no âmbito das grandes empresas transnacionais e, particularmente na década de 1990, ocorreram fusões e aquisições empresariais que foram decisivas para fortalecê-lo. O papel do Estado ficou diluído e as companhias transnacionais passaram a coordenar o processo econômico global. As relações de produção atuais condicionaram uma nova necessidade de formação do trabalhador.

Atualmente, é o **conhecimento** que se transforma em **mercado-ria**. O conhecimento do trabalhador não deve ser desprezado e este deve ser visto como um sujeito criativo, reflexivo, com iniciativa e flexibilidade, capaz de se expressar e de encontrar soluções para os problemas. Ele deve ser qualificado e ter a formação necessária para atender às exigências da nova economia globalizada. Porém, é importante compreender que "não é a força de trabalho que adquire novas capacidades para lidar com uma maquinaria mais complexa" (Santos, 1992, p. 49). É o sistema de produção que determina a formação desse novo trabalhador, que se vê obrigado a lutar continuamente contra a desvalorização de sua força de trabalho.



Nesse contexto, a diferenciação entre cursos, a seletividade, a ampliação de matrículas e dos níveis de escolarização, por exemplo, têm a função específica de preparar diferentemente os trabalhadores e os gestores, pois estes últimos irão ocupar níveis hierarquicamente distintos no mercado de trabalho (Santos, 1992).

Nesse sentido, Santos (2005, p. 30) explica que o acesso ao conhecimento passou a ser diferenciado e hierarquizado. O sistema escolar não transmite a todos os conhecimentos acumulados pela humanidade, embora predomine em seu discurso a ideia unitária e unificadora. Pelo contrário, o sistema é fundamentalmente **heterogêneo**, formado por vários subsistemas nos quais se localizam as diferentes classes sociais. Desse modo, as condições materiais, instrumentais, de métodos e de conteúdos variam de acordo com os subsistemas. Assim, o autor, ao analisar o acesso ao conhecimento, identifica que existem quatro patamares diferenciados e hierarquizados entre si, e também hierarquizados no interior de cada um deles.

Com base nessa constatação, Santos apontou um modelo hierárquico de patamares de acesso ao conhecimento:

1. conhecimentos que possuem valores estratégicos, tanto militares como empresariais e de grande valor econômico, portanto, acessíveis somente às camadas mais altas das classes dos gestores;
2. conhecimentos extremamente dispendiosos, somente acessíveis àqueles que têm recursos financeiros suficientes para adquiri-los;
3. conhecimentos materializados em conteúdos programáticos destinados à classe dos gestores e às camadas altas das classes trabalhadoras pelas escolas conceitualmente conhecidas e reconhecidas como de qualidade superior ou média, além das informações disponíveis na internet;



4. conhecimentos materializados em conteúdos programáticos apresentados por escolas destinadas às classes trabalhadoras e conceitualmente conhecidas e reconhecidas como de qualidade baixa ou inferior. (Santos, 2005, p. 30-31)

Essa proposição de hierarquização de transmissão do conhecimento nos auxilia a responder aos questionamentos propostos anteriormente: Se esse saber é sistematizado, quem o sistematizou? Em que lógica se baseia essa sistematização? Quais são os seus parâmetros? Qual é a finalidade desse saber? Atende a quais interesses? Ele se presta a todos os usos e a todas as necessidades?

Assim, ao assumir um modelo epistemológico em que a teoria é concebida como expressão da prática (Martins, 1996), é assumido o compromisso de orientar a prática pedagógica com base naquilo que os sujeitos possuem, no conhecimento que eles têm, na forma como foi produzido, em suas práticas, experiências e necessidades. Com efeito, é possível buscar a superação da problemática da concepção da teoria econômica burguesa como expressão da prática dos capitalistas no campo da circulação.

No que diz respeito à formação de professores, é preciso considerar que esses profissionais têm um conhecimento sobre a própria situação existencial, o qual foi gerado no cotidiano da prática social e decorre de seus interesses e necessidades práticas. É preciso ultrapassar os modelos de análise de causalidade simples para os modelos de causalidade complexa. Algumas concepções pedagógicas estão pautadas no primeiro modelo; na medida em que têm seus alicerces nos princípios do determinismo histórico, estão alheias às reflexões ideológicas e são adeptas de um pragmatismo extremo, tendo a teoria como guia da ação prática e os detentores da teoria como aqueles capazes de conduzir a



transformação social. Nesse contexto, os professores não se enxergam como produtores de conhecimento.

Para Santos (1992), enxergar os modelos de causalidade complexa significa perceber que o campo de determinação não pode ser evitado, visto que ele delimita apenas a amplitude da ação do determinado, não a sua forma de realização. As formas de realização são um amplo campo de possibilidades e, sendo assim, a ação do determinado aumenta sobre o determinante. Tal forma resulta num modelo aberto com estrutura tripartida: o campo da determinação da ação, o da ação em processo e o da consciência da ação.

Trata-se de um processo de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Ou seja, enquanto nos modelos usuais trabalha-se com dois elementos: realidade/pensamento, esse modelo trabalha com três níveis, quais sejam: realidade, ação sobre a realidade e pensamento decorrente dessa ação prática. Entre a realidade e o pensamento se introduz um elemento intermediário, que é a ação prática sobre a realidade, dela decorrendo a teoria, não como essência, não como verdade que vai guiar a prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação prática sobre a realidade que pode indicar caminhos para novas práticas, nunca guiá-las. (Martins, 1998, p. 166)

Sob essa perspectiva, a relação pedagógica é considerada uma relação social, que se dá em determinado contexto histórico e que permite distintas possibilidades de realização, superando uma visão determinista do papel da educação. Escola e professores não podem ser concebidos como objetos que apenas sofrem a influência das circunstâncias externas. Professores são sujeitos, não completamente autônomos, mas sujeitos que, no enfrentamento



das contradições da realidade, criam possibilidades de ação e tomam iniciativas para superar os desafios e as dificuldades para a realização de seu trabalho.

1.4 SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR

O conceito de *sistema ideológico particular*, explicitado por Santos (2004), baseia-se na definição marxista de ideologia como um sistema de ideias que fundamenta uma doutrina política ou social, correspondendo aos interesses de uma classe, embora não obrigatoriamente seja seguido por todos os membros dessa classe. Para Marx, a filosofia, a religião, a arte e a política são formas de ideologia que se manifestam conforme interesses específicos das classes em que se constituem.

A ideologia de uma classe é decorrente da posição que ela ocupa em determinado modo de produção. Todo sistema de ideias é estabelecido com base em determinadas condições sócio-históricas; porém, dialeticamente, a ideologia também atua sobre a realidade, modificando-a. Desse modo, as circunstâncias históricas determinam certo tipo de pensamento, mas a ideologia também influencia a realidade, modificando-a, numa relação de reciprocidade.

Em estreita relação com o conceito de ideologia, Santos (2005) denomina *sistema ideológico particular* as representações que os homens fazem de sua prática, sendo que os elementos dessa representação (palavras, conceitos, imagens etc.) relacionam-se entre si e se articulam formando um todo, superando a constituição apenas como a soma de seus elementos. O todo se torna totalidade, ou seja, não é apenas composto pela soma de seus elementos.



No campo educacional, com base nesse conceito, entendemos que tanto os professores quanto os estudantes agem e atribuem significado(s) às suas ações, conforme o sistema ideológico de cada um. Uma mesma atividade pedagógica, organizada pelo docente com base no seu sistema ideológico, é apreendida por cada estudante de forma distinta, pois cada um desses estudantes atribui significados diferentes aos conhecimentos trabalhados em sala de aula, de acordo com as experiências, as práticas sociais vivenciadas e o sistema ideológico particular. É esse sistema que confere significados diferentes a cada elemento da realidade (Santos, 2005).

Tal como no caleidoscópio, em cujo fundo há um mesmo número de pedacinhos de vidro colorido, mas cada giro reflete um tipo de imagem com um número infinito de combinações, aqui também cada um de nós combina, de forma diferente, os elementos ideológicos. Esse todo é, portanto, particular. Cada um de nós imprime uma forma particular de ordenar os elementos dando a eles unidade e significado próprio. Não obstante os elementos serem os mesmos, cada um de nós atribui a eles significados diferentes, conforme o nosso sistema ideológico particular. (Santos, 2005, p. 51)

Na mesma direção, Thompson (1987) afirma que nenhuma ideologia é absorvida inteiramente pelas pessoas, que a analisam e dela se apropriam conforme suas experiências, seus valores e suas culturas. Com base nesse entendimento, Santos (2005) destaca a importância de compreender esse processo no âmbito escolar, evitando supor a possibilidade de que uma boa transmissão dos conteúdos seja suficiente para garantir uma assimilação idêntica por parte de todos os estudantes. A forma como o professor trabalha o conteúdo é expressão de sua prática docente; porém, cada



estudante irá selecionar, valorizar e se apropriar de elementos distintos do discurso do professor, em função dos seus sistemas ideológicos. Podemos dizer que o estudante ressignifica o discurso do professor a partir desse sistema, incorporando a ele novos elementos; desse modo, ele amplia e modifica o conhecimento apreendido, enfim, elabora e sistematiza o conhecimento de um modo próprio, ainda que trabalhado de modo coletivo.

A compreensão sobre o conceito de sistema ideológico particular é fundamental, pois se relaciona ao entendimento sobre como os seres humanos compreendem e apreendem a realidade e como, nesse contexto, relacionam-se com os outros, com o trabalho, com a natureza, enfim, como concebem e realizam suas vidas. A compreensão da realidade não resulta, pois, da assimilação de conteúdos, mesmo que críticos, mas da prática sobre a realidade, sendo que os conteúdos são concebidos como meios e não têm objetivos em si mesmos. Os conteúdos são ferramentas para agir, pensar e refletir, sobre e na prática, e não os determinantes da prática.

Na perspectiva do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, considerando os conceitos explicitados pelo autor, podemos compreender a relação pedagógica como uma relação social, reconhecendo nesse processo a possibilidade de construir práticas coletivas e horizontais. Relações construídas com base nesses referenciais constituem o sustentáculo sobre o qual é possível erigir "uma prática pedagógica voltada para a ampliação e o desenvolvimento conceitual de cada sistema ideológico particular" (Santos, 2005, p. 53), ao mesmo tempo em que propiciam a formação de indivíduos mais autônomos e solidários.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema teórico apresentado por Santos sustenta-se na compreensão da experiência de determinado tipo de prática pedagógica, das análises de outras práticas semelhantes e da tentativa de conceber aspirações mais profundas da prática social dos trabalhadores. Assim, se pretendemos uma prática pedagógica articulada aos interesses dos trabalhadores, aprender com eles como se gera esta pedagogia é fundamental. Não é necessário criar uma nova pedagogia, mas captá-la dos processos práticos de lutas dos trabalhadores. E é com base nesse sistema teórico que apresentamos elementos para os processos de formação de professores.

É um processo metodológico que se fundamenta na proposta de sistematização coletiva do conhecimento (Martins, 2006), sendo desenvolvido em quatro momentos fundamentais e articulados entre si: (1) caracterização e problematização da prática pedagógica dos professores; (2) explicação da prática mediatizada por um referencial teórico; (3) compreensão da prática no nível da totalidade; e (4) elaboração de propostas para intervenção na prática.

- **Primeiro momento:** caracterização e problematização da prática pedagógica dos professores de forma a captar a didática prática tal como ocorre e transcorre na prática docente por meio da descrição da prática tomando o cuidado de caracterizá-la como ela é e não como deveria ser. Essa caracterização inclui o levantamento do nível de participação dos professores na organização do seu processo de trabalho, bem como os problemas



decorrentes dessa prática e as alternativas criadas por eles para enfrentá-los.

- **Segundo momento:** explicação da prática mediatizada por um referencial teórico. Tendo presentes os problemas levantados da prática pedagógica interrogada no primeiro momento, e entendendo que essa prática é uma síntese de múltiplas determinações, torna-se necessário buscar as mediações que possibilitem explicar e compreender esse produto, para negá-la dialeticamente e transformá-la. Entendemos que toda sistematização teórica seleciona determinadas dimensões do real e as coloca, de forma ordenada e coerente, dentro de uma lógica interna, produzindo uma teoria, sem, contudo, reproduzir o real com toda a complexidade que lhe é inerente. Por outro lado, é preciso ter presente a determinação histórica de classe, o projeto político subjacente a essas sistematizações teóricas.
- **Terceiro momento:** compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade. Não basta explicar, dar certa organicidade às práticas: é preciso buscar as raízes mais profundas dos seus determinantes no nível da totalidade, com discussões acerca dos determinantes históricos, sociais e políticos com a sistematização das concepções de *homem, mundo, sociedade, cultura, educação e escola* que orientam as diferentes tendências da educação. E, com isso, os professores constroem coletivamente o referencial teórico que servirá de parâmetro para análise da própria prática. É nesse momento também que o grupo tem condições de analisar e sistematizar teoricamente



o processo por eles vivido, o qual lhes servirá de pista para a elaboração de propostas de intervenção na prática.

- **Quarto momento:** elaboração de propostas para intervenção na prática. Considerando-se que, para intervir e transformar a prática pedagógica, é preciso compreendê-la em seus determinantes mais profundos, e que, tendo feito a análise crítica da prática pedagógica com base em um referencial teórico por eles sistematizado, este é, então, o momento de elaborar propostas concretas de intervenção – seja para aprofundar a prática radicalmente, seja para dar mais consistência às iniciativas já tomadas pelo professor ao enfrentar as contradições inerentes ao cotidiano pedagógico.

Assim, nesse processo metodológico, captamos conceitos centrais da **pedagogia dos conflitos sociais** que sustentam a teoria como expressão da prática e servem de indicadores para o campo da formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, J. Depois do marxismo, o dilúvio. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 43, p. 393-412, dez. 1992.
- _____. **Democracia totalitária**: teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Economia dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- _____. **Marx crítico de Marx**. Porto: Afrontamento, 1977. v. 3.



- BRUNO, L. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 33, p. 7-26, ago. 1989.
- CASTORIADIS, C. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- MANFREDI, M. N. G. do P. **Educação e contra-hegemonia na década neoliberal**: as tendências pedagógicas contra-hegemônicas entre a crise paradigmática e a construção de outra hegemonia possível no limiar do século XXI. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. P. 77-103.
- _____. **Didática teórica x didática prática**: para além do confronto. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p. 4-7, dez. 1985.
- _____. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: Fumec, 2005.
- _____. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. Reestruturação capitalista: educação e escola. **Trabalho & educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, jan./jul. 2004.



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

SENA JÚNIOR, C. Z. F. de. A dialética em questão: considerações teórico-metodológicas sobre a historiografia contemporânea. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 39-72, 2004.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**: a mal-dição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. II.

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.



Andreza Faria Malewschik
Antonio José Fernandes Ricardo
Márcia de Souza Hobold

CAPÍTULO

Saberes experienciais docentes: uma possibilidade
para a formação continuada e um fio condutor para
a autonomia profissional



EDITORA
intersaberes

INTRODUÇÃO

O presente capítulo pretende discutir a troca de saberes experienciais docentes como uma possibilidade de formação docente – em especial, a formação continuada. Tendo em vista que a formação continuada sucede a formação inicial, relacioná-la com a troca de saberes experienciais ganha consistência, já que tais saberes, conforme justifica Tardif (2014), são práticos, constituídos ao longo da carreira docente.

Refletir acerca da carreira docente e da formação continuada, tendo como foco a troca de saberes experienciais, possibilita também olhar para a profissão docente, entendida por Tardif e Lessard (2014) na condição de uma profissão de interações humanas.

Por sua vez, adentrar na discussão que relaciona profissão docente, formação continuada e troca de saberes experienciais docentes, tendo por base os pressupostos teóricos de Maurice Tardif, enseja voltar o olhar para a biografia do autor, remontando à sua relação com a educação e a formação de professores.

Graduado em filosofia pela Universidade de Quebec (1979), mestre em filosofia pela Universidade de Montreal (1982) e doutor em Fundamentos da Educação (1990), também pela Universidade de Montreal, entre as diferentes atividades que desenvolve na atualidade, Maurice Tardif é professor titular da faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal. Também dirige o Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Profissão Docente (Crifpe) e integra a Comissão Canadense de Educação da Unesco.

Maurice Tardif escreveu inúmeros artigos e livros sobre as pesquisas voltadas para a formação e o trabalho docente, realizadas com professores da educação primária e secundária, no



Canadá. Muitos desses livros e artigos foram publicados no Brasil. Como exemplo, podemos citar *Formação de professores e contextos sociais* (2001) e *Saberes docentes e formação profissional* (2002). Em parceria com Clermont Gauthier e Lucy Magalhães, o autor publicou *A pedagogia: teoria e práticas da antiguidade aos nossos dias* (2010). Com Claude Lessard, escreveu *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (2008) e *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (2014).

Sobre a formação de professores, tema específico deste capítulo, ao compreender o saber docente como algo plural e socialmente construído, que extrapola o âmbito da formação inicial, constituindo-se e reconstruindo-se durante o exercício da profissão docente, o autor chamou a atenção para a aproximação entre as universidades e os professores de profissão. Reconhecida socialmente pela formação inicial dos professores, ao aproximar-se da escola e dos docentes, a universidade estará se aproximando dos saberes produzidos na prática, ou seja, os saberes experienciais docentes, os quais atribuem aos professores o papel de produtores de um conhecimento decorrente da prática docente. Por sua vez, tal papel extrapola a perspectiva que atribui aos professores apenas a função de executores de saberes produzidos exteriormente, definidos pelo autor como aqueles derivados do campo profissional, disciplinar e curricular.

2.1 SABERES DOCENTES, FORMAÇÃO E RECONHECIMENTO SOCIAL

De acordo com Tardif (2014), os docentes dominam **diferente saberes**, denominados pelo citado autor como saberes *profissionais*, *disciplinares*, *curriculares* e *experienciais*.



O saber **profissional** é formado pelos saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, adquiridos durante a formação inicial. Em seguida, encontram-se os saberes **disciplinares**, próprios de cada área do saber e aprendidos na graduação durante a formação inicial. Os saberes **curriculares**, por sua vez, são aqueles próprios da organização escolar como instituição. Já os saberes **experienciais** são aqueles construídos com base na prática docente. Individuais em primeira instância, mas constituídos pela coletividade com seus pares e pelos outros conhecimentos, os saberes experienciais podem se consolidar como uma boa maneira de socializar as diferentes formas do fazer docente nos espaços de formação continuada de professores.

Profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais, de acordo com Tardif (2014), os saberes docentes constituem-se na condição de saberes sociais em decorrência de cinco razões distintas.

A primeira delas caracteriza o saber dos professores como um **saber social**, pois se relaciona com o fato de o saber dos professores se constituir como um saber partilhado pelos membros de um mesmo grupo profissional que, em função de seu trabalho cotidiano, está sujeito a condicionantes comuns que transformam sua estrutura de trabalho em algo coletivo. Entre tais condicionantes, podemos citar os programas, os planos de ensino, as disciplinas a serem ensinadas, as regras que permeiam o estabelecimento escolar etc.

A segunda razão pela qual o autor considera o saber dos professores um saber social se encontra no fato de ser um **saber atestado oficialmente por instituições reconhecidas socialmente como formadoras ou representativas**, que, por sua vez,



legitimam a posse e a utilização de tal saber pelos professores. Entre elas, podemos citar as universidades, os sindicatos, as associações profissionais e o Ministério da Educação.

A terceira razão decorre do fato de a profissão docente se caracterizar como uma **profissão de interações humanas**, já que o "objeto de trabalho" do professor é social. Conforme afirma Tardif (2014, p. 13), "ao contrário do operário de uma indústria, o professor não trabalha com um 'objeto', ele trabalha com sujeitos em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los, instruí-los".

A quarta razão apontada pelo autor se relaciona com o fato de os saberes docentes estarem em **constante transformação**. De acordo com Tardif (2014, p. 13), "como mostram a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam ('os saberes a serem ensinados') e sua maneira de ensinar ('o ensinar bem') evoluem com o tempo e as mudanças sociais".

Para finalizar, Tardif atenta para a relação entre os saberes profissionais docentes e a socialização profissional, marcada pelos diferentes momentos da carreira de um professor. Momentos estes em que os saberes vão se construindo e reconstruindo, tendo em vista sua relação com a prática docente e, conseqüentemente, com os chamados **saberes experienciais**.

Diante do domínio de diferentes saberes, cabe refletir por qual motivo uma sociedade que, teoricamente, valoriza e legitima a existência da escola na condição de instituição não atribui ao professor – em especial o da educação básica – o mesmo prestígio social "inerente" a outras profissões. De acordo com Esteve (1999, p. 105): "O professor de ensino primário e, sobretudo, o professor do ensino secundário com formação universitária



gozavam, ainda há poucos anos, de um elevado status social e cultural. [...] Mas nos tempos atuais, o status social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos”.

Diante dos diferentes elementos relacionados à valorização social do professor, refletir sobre o saber docente e suas diversas dimensões, em específico os saberes experienciais, pode contribuir para uma nova compreensão em torno do professor, responsável por produzir um conhecimento diferente de qualquer outro, próprio de sua prática.

Dessa maneira, voltar o foco para os conhecimentos experienciais docentes ganha importância, principalmente quando pensamos na relevância dos conhecimentos decorrentes da prática para a consolidação da profissão docente.

De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 81),

parece-nos que, diferentemente dos médicos na organização hospitalar, os professores constituem um grupo de referência que nunca chegou a controlar seu ambiente organizacional nem a impor suas normas de trabalho aos outros. Na organização hospitalar, a profissão médica é central e se traduz por uma relação de subordinação aos demais grupos em relação a ela, ao passo que na organização escolar a centralidade da profissão docente exprime somente sua posição nevrálgica na missão da organização, mas essa posição, em si, não engendra uma subordinação dos demais grupos aos professores; muito pelo contrário, parece que os professores ocupam um patamar subalterno na hierarquia organizacional.

Não é raro, por exemplo, nos noticiários ouvirmos notícias sobre novas técnicas médicas que são produzidas no exercício da profissão e adotadas posteriormente em função de sua eficácia, sendo difundidas nos centros de formação inicial ou nos congressos médicos. Na educação, contudo, o caminho acontece



de forma inversa, tendo em vista que as pesquisas em educação estão vinculadas às universidades e aos centros de formação de professores, considerados e reconhecidos como centros de produção do conhecimento.

Ainda de acordo com Tardif (2014), ao invés de referência para a formação inicial, os saberes oriundos da prática docente constituem-se em uma realidade que, por vezes, choca-se com os saberes profissionais adquiridos nessa fase, evidenciando a distância real entre as universidades e os centros de formação de professores e o "chão da escola". O conhecimento profissional, por sua vez, passa a ser rejeitado, reavaliado ou relativizado pelos professores iniciantes diante do chamado **choque de realidade***.

Contudo, conforme esclarece Tardif (2014, p. 48), os saberes da experiência "se originam da prática cotidiana da profissão", situação que, reconhecida, caracterizaria o professor como um produtor de conhecimento. Segundo o autor,

os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por ele no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (Tardif, 2014, p. 228)

Não sendo considerada como um centro de produção do conhecimento, mas legitimada como espaço de transmissão de

* Segundo Huberman (2007, p. 39), comum nos três primeiros anos de carreira (fase que o autor denomina como *fase de tateamento*), "o choque do real" caracteriza-se pela "confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (Estou 'a me aguentar?'), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc."



saberes externos a ela, principalmente aqueles decorrentes dos centros de formação docente, a escola e, conseqüentemente, os professores passam a ser encarados como disseminadores de um conhecimento "tomado de empréstimo", evidenciando a dicotomia entre "produzir e transmitir" saberes.

De acordo com os pressupostos teóricos defendidos por Tardif (2014), faz-se necessário inverter a perspectiva, aproximando, portanto, os "centros de formação de professores" do "chão" da escola e dos próprios "professores de profissão", ouvindo o que estes têm a dizer sobre os saberes produzidos por eles durante sua prática docente. De acordo com o autor, "reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar" (Tardif, 2014, p. 240).

Ao atentar para os conhecimentos que dominam a formação de professores, o autor chama a atenção para os conhecimentos específicos da profissão docente. Segundo Tardif (2014, p. 241),

é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, pedagógicas etc. que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que ainda é pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham,



para os futuros professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático.

Portanto, estariam as universidades preparadas para olhar para o professor como parceiro, tendo em vista a contribuição dos conhecimentos por ele produzidos na prática, que poderão contribuir para que o chamado *choque de realidade*, enfrentado pelos professores iniciantes, deixe de existir ao término da universidade e início da profissão docente?

Entre as possíveis respostas para os questionamentos presentes no parágrafo anterior, Tardif (2014, p. 238) propõe mudanças na "metodologia" que envolve a pesquisa universitária em educação. De acordo com o autor, é preciso que

se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. Isso significa, noutras palavras, que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação.

[...] essa perspectiva propõe a elaboração de novas formas de pesquisa universitária que consideram os professores de profissão não como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como copesquisadores. De fato, se o professor é realmente um sujeito de conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe espaço nos dispositivos de segurança.

Embora se compartilhe da tese proposta por Tardif (2014) de que o professor produz conhecimento tomando como referência os conhecimentos produzidos durante a prática docente,



outra questão emerge de forma inevitável. Teriam os professores, na condição de categoria profissional, de fato, consciência de seu papel na condição de produtores de um conhecimento específico? Tendo ainda em vista que, para se tornar um conhecimento coletivo – já que é produzido de forma individual –, o conhecimento experiencial docente precisa ser socializado e sistematizado, tornando-se, dessa forma, um legado profissional e social, quais estratégias os professores adotariam para se tornarem de fato reconhecidos socialmente como produtores de um conhecimento produzido dentro da profissão?

Acreditamos que responder à questão, tendo em vista o universo permeado pela grande quantidade de professores e de saberes experienciais produzidos, mesmo que delimitada a um só país, em um primeiro momento demandaria um trabalho de pesquisa bastante árduo para garantir um mínimo de certeza. Ao defender a tese de que o professor produz, sim, conhecimento, Tardif (2014, p. 240) afirma que

por definição, a experiência e as habilidades individuais, por serem sempre, e profundamente, ligadas a uma subjetividade, precisam, se quiserem ser acessíveis e úteis aos outros professores e atores educacionais, ser reformuladas e traduzidas por meio de um discurso público suscetível de ser discutido e até contestado. Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional.

Dessa forma, acreditamos que o saber experiencial docente poderá ser efetivado como legado profissional e, consequentemente, como parte do conhecimento que permeia as universidades



e os centros de formação de professores, tornando-se um elo entre a escola e os professores.

Retornando à discussão sobre a constituição da profissionalidade docente como um processo em movimento e, consequentemente, sobre a luta dos professores para que a sociedade reconheça sua função social, atribuindo-lhe o prestígio econômico que outras profissões adquiriram ao longo do tempo, faz-se necessário frisar que os saberes experienciais só serão "reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional" (Tardif, 2014, p. 55).

Mediante a importância dos saberes experienciais docentes, seus impactos para a formação de professores e a legitimação da docência na condição de uma profissão com prestígio social e, consequentemente, econômico, pretendemos estabelecer um diálogo com Nóvoa (1999) e Cancino (2010), a fim de analisar a constituição das chamadas *comunidades de prática* e *comunidades de aprendizagem*, aliadas à formação continuada em serviço.

2.2 COMUNIDADES DE PRÁTICA/APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UMA ESTRATÉGIA PARA EFETIVAR A TROCA DOS SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES

Em pesquisa realizada por Ricardo (2016)*, os docentes relataram que predominam como momentos formais destinados à

* A pesquisa em questão teve como participantes 65 professores dos anos finais de escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, em Joinville. Lotados em uma mesma unidade escolar com 40 horas/aula, os participantes da pesquisa trabalhavam há mais de três anos na referida rede.



troca de experiências as chamadas *reuniões pedagógicas*. Contudo, o tempo reservado para essa finalidade se mostra escasso. Em menor proporção, os participantes citam momentos informais, como as horas-atividade, o tempo do recreio e os encontros nos corredores.

Diante dessa realidade, inferimos que, decorrentes de situações vivenciadas pelos professores durante seu trabalho cotidiano, se compartilhados em momentos destinados a essa finalidade, como exemplo de uma política formal de formação continuada, os saberes experienciais poderiam se constituir como uma alternativa para as diversas situações que se apresentam aos professores durante o exercício da docência. Contudo, muitos desses saberes, quando não compartilhados nos momentos de troca de experiência, acabam restritos à prática individual de cada docente, deixando de se constituir como um saber coletivo e, conseqüentemente, como legado da profissão, a ser compartilhado como um saber produzido profissionalmente, legitimado e reconhecido socialmente. Como possibilidade para que a troca de saberes experienciais se torne realidade concreta e entendida como uma formação continuada em serviço, propomos como alternativa a formação de comunidades de aprendizagem (Cancino, 2010) ou de comunidades de prática (Nóvoa, 1999).

Sobre as **comunidades de aprendizagem**, Cancino (2010, p. 5) esclarece que “por comunidade de aprendizagem se entende uma experiência sistemática de diálogo entre pares, orientada à aprendizagem, à aquisição e ao fortalecimento de saberes e competências, a partir da análise de suas próprias práticas”.

Dessa forma, olhar para os conhecimentos experienciais e proporcionar momentos regulares para sua troca poderia contribuir não só para o processo de formação continuada dos



professores, mas também para a melhoria das condições de trabalho docente. Torna-se pertinente lembrar que as alternativas encontradas por alguns professores diante dos desafios que se apresentam cotidianamente durante a docência poderiam auxiliar os demais docentes, caso a troca de saberes experienciais se tornasse constante no contexto da escola, contemplada, reconhecida e assumida oficialmente como uma prática formal de formação continuada. Enfim, uma possibilidade de assegurar a indissociabilidade entre teoria e prática, investindo em estratégias voltadas à formação continuada em serviço – entendida aqui, pelo menos em parte, como sinônimo de *partilha de saberes experienciais* –, é a constituição de comunidades de aprendizagem no âmbito da escola uma alternativa.

A partir da proposta apresentada como exemplo de formação continuada em serviço, relacionada às comunidades de aprendizagem (Cancino, 2010), temos a troca de saberes experienciais entre professores experientes e professores iniciantes, contribuindo para aquilo que Nóvoa (2013) caracteriza como uma “formação docente a partir de dentro”, evitando-se, assim, o chamado *choque de realidade*, vivenciado principalmente pelos professores iniciantes.

Nóvoa (2009) utiliza o termo **comunidade de prática**, definido como “um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (Nóvoa, 2009, p. 31).

Ao discutir a importância das **comunidades de prática**, Nóvoa (2013, p. 201) indica “a necessidade de os professores terem um



lugar predominante na formação de seus colegas". Como exemplo de tal prática, o autor chama a atenção para a categoria médica: "o exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como está concebida a formação médica (formação inicial, indução^[*] e formação em serviço) talvez nos possa servir de inspiração" (Nóvoa, 2013, p. 202). Ao discutir o modelo de formação médica, o autor destaca quatro aspectos presentes na rotina de médicos em formação em um hospital universitário:

- O modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso;
- A identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação;
- A existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe de equipe, médicos, internos, estagiários etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente;
- A preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem. (Nóvoa, 2009, p. 28)

Tendo em vista o modelo proposto por Nóvoa (2009) como inspiração para "a formação de professores a partir de dentro da profissão", retomamos aqui a importância das chamadas *comunidades de prática*, ou *comunidades de aprendizagem*, conforme foram propostas por Nóvoa (2009) e Cancino (2010), respectivamente.

* Assim como acontece com o período de residência médica (2 a 4 anos, dependendo da especialidade), de acordo com Nóvoa (2009), no caso dos professores, o período de indução corresponderia aos primeiros anos de docência.



Ao discutir a importância das comunidades de prática, Nóvoa evidenciou a emergência dos professores do século XXI como um coletivo de professores. De acordo com o autor,

hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva 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 coletivos de produção e regulação do trabalho. (Nóvoa, 2009, p. 40)

Embora Nóvoa (2009) tome como referência o contexto europeu, propomos aqui analisar as comunidades de prática como uma alternativa para repensar a formação continuada em serviço, bem como a partilha de saberes experienciais docentes.

Em síntese, inferimos que, ao se organizar em "comunidades de prática" ou "comunidades de experiência", associando a troca de saberes experienciais docentes com a formação continuada em serviço, o professor desenvolveria maior autonomia em sua condição de produtor de um conhecimento coletivo, o qual, por sua vez, poderia interferir em diferentes situações, entre elas aquelas relacionadas à formação e ao trabalho docente.

Acreditamos ainda que, ao conquistar maior autonomia como coletivo, conforme propõe Nóvoa (2009), o professor conquistaria maior visibilidade perante a sociedade, o que resultaria, consequentemente, em maior valorização profissional. Reconhecido, portanto, como produtor de um conhecimento específico, próprio de sua profissão, o professorado rumaria coletivamente à tão sonhada autonomia profissional, necessária ao reconhecimento social.



Imbernón (2011, p. 73) esclarece que a formação continuada em serviço, associada à troca de experiência entre os professores e à possibilidade de organização em comunidades de aprendizagem, leva os professores a uma convivência em um "ambiente formativo de colaboração e de integração social: [sendo possível] compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas" (Imbernón, 2011, p. 73).

Além disso, a formação precisa atender às necessidades e às demandas dos docentes. Afinal, "uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores" (Imbernón, 2011, p. 58).

No entanto, a formação não pode ser considerada como o único elemento importante ao desenvolvimento profissional. É preciso que sejam dadas condições para que essa formação aconteça em horário e espaço viáveis, com acesso a materiais adequados para que os docentes possam participar. Segundo Imbernón (2011), outros fatores perpassam a formação, como salário, estrutura física, carreira, clima de trabalho e legislação trabalhista.

Conforme adverte Pereira (2010, p. 13),

ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada remunerada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos).



Dessa forma, de acordo com Pereira (2010, p. 13, grifo nosso), a partir do momento que o princípio da indissociabilidade for respeitado, "a escola poderá ser concebida como um 'lócus' privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e de práticas". Contudo, conforme propõe o autor, a formação continuada em serviço no contexto da escola não impede que

os docentes se distanciem, de tempos em tempos, da realidade em que vivem, encontrem outros profissionais de outras escolas e vivenciem momentos intensos de estudos para fundamentação teórica de suas práticas, de trocas de saberes experienciais, de conhecimento de outras realidades, bem como de reflexão individual e coletiva sobre suas ações. Aliás, tais afastamentos periódicos e temporários, com remuneração integral dos salários, visando a uma maior qualificação profissional, passam a ser reivindicados como direito profissional da educação. (Pereira, 2010, p. 13)

Dessa forma, acreditamos que a formação docente, em especial a formação continuada em serviço, organizada por meio das comunidades de aprendizagem ou de prática, pautada em um processo que permita aos professores reconhecer que produzem conhecimentos em sua prática, torna-se mais um dos elementos importantes no processo de profissionalização docente e empoderamento dos professores na condição de categoria profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as diversas possibilidades que envolvem a formação docente, tendo em vista a relação entre a formação inicial e a formação continuada, voltar o olhar para a troca de saberes experienciais docentes – ou seja, aqueles produzidos durante a prática da



profissão diante dos desafios que se apresentam cotidianamente em sala de aula – remete à tese proposta por Maurice Tardif de que os docentes são, sim, produtores de conhecimento.

Contudo, reconhecer o docente como protagonista, que produz um conhecimento proveniente de sua prática profissional, remete pensar em uma série de elementos que se relacionam com a profissão docente.

Em primeiro lugar, inferimos que os professores precisam se identificar como produtores de um conhecimento específico, o que poderá ser desenvolvido ou aprimorado com as comunidades de aprendizagem ou de prática e a implementação de políticas de formação continuada que valorizem a troca de saberes experienciais. Tais estratégias contribuiriam para que os docentes, além de adquirir consciência do seu papel como produtores de um conhecimento específico, passassem a sistematizar esse conhecimento.

Conforme discutido ao longo do texto, ao reconhecermos que o docente produz um saber específico, chamado por Tardif (2014) de *saber experiencial docente*, aceitamos a existência de um saber pertencente a uma classe específica de profissionais. Estes, por sua vez, cientes de seus papéis como protagonistas na produção de um conhecimento específico e da importância da sistematização de tal conhecimento, poderão deixá-lo como legado para a sociedade, como expressão e reflexo de sua autonomia profissional.

Tal empoderamento por parte dos professores poderá contribuir para a inversão da perspectiva que envolve a formação docente, oriunda de universidades ou centros de formação docente, de modo que os professores não sejam mais vistos como "objetos de estudo" pelas universidades, conforme adverte Tardif (2014), mas como parceiros na formação de futuros professores, evitando-se, assim, o choque de realidade. Como alternativa,



recorremos a Lüdke (2010), que propõe a troca entre professores experientes e estudantes dos cursos de licenciatura no que se refere aos desafios enfrentados pelo professor no cotidiano da escola.

Reconhecido e respeitado, não só por dominar os saberes mencionados por Tardif (2014), o docente de profissão*, assim como outros profissionais, domina também conhecimentos decorrentes da prática profissional. Sistematizados e reconhecidos oficialmente como pertencentes a determinado grupo profissional, tais conhecimentos poderão contribuir para o reconhecimento e a valorização social e econômica dos professores na condição de profissionais da educação, contribuindo para que, tal como acontece com outras profissões, a sociedade passe a exigir profissionais que possuam, no mínimo, a formação inicial necessária para o exercício da profissão docente.

Para finalizar, propomos pensar os "saberes experienciais docentes" como um fio condutor de um longo processo rumo à autonomia e ao reconhecimento da profissão docente. Iniciado no contexto da escola ou da universidade, esse processo propiciará o encontro entre essas duas instituições de ensino e, conseqüentemente, entre os saberes "profissionais" (decorrentes das ciências da educação e da ideologia pedagógica adquiridos durante a formação inicial) e os saberes experienciais (decorrentes da prática docente). Essa aproximação, tendo em vista o reconhecimento dos saberes experienciais docentes, poderá contribuir para a valorização dos saberes para a formação inicial dos futuros professores. Dessa forma, a articulação entre universidade/centros de formação de professores e escola, tendo objetivos próximos,

* Expressão utilizada por Tardif (2014) referente aos professores que, além de possuírem formação inicial e continuada em educação, exercem há vários anos a docência.



no sentido de contribuir para a prática docente e para a aprendizagem dos estudantes, somaria forças para que a docência receba cada vez mais reconhecimento social e autonomia profissional.

REFERÊNCIAS

- CANCINO, P. V. Comunidade de aprendizagem. In: OLIVEIRA, D. A. de; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/pdf/379.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 31-60.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M. Prefácio. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. de S.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Ed. da Univille, 2010.
- NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2013. p. 200-211.
- _____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 13-34.
- _____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. (Org.). **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-32.



- PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A. de; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/pdf/10.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.
- RICARDO, A. J. F. **Condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.
- TARDIF, M. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto: Res Editora, 2001.
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (Org.). **A pedagogia: teoria e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.





Ana Lúcia Pereira Baccon
Leila Inês Follmann Freire
Tatiane Skeika
Celia Finck Brandt

CAPÍTULO

A relação com o saber e a formação de professores



EDITORA
intersaberes

INTRODUÇÃO

Não devemos, na educação, ficar procurando culpados pelo caos que encontramos em muitas de nossas escolas, ou nos colocando na posição de vítima nesse processo, nem mesmo responsabilizar somente o professor pelo fracasso escolar ou pela qualidade de ensino. O que precisamos e devemos fazer é pensar nos dilemas e nas dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar para a construção da sua identidade docente, bem como para sua formação para atuar na sociedade contemporânea, sendo necessário, para tanto, levar em conta sua constituição como sujeito, como profissional da educação, além dos aspectos subjetivos e culturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa construção ou constituição, no entanto, vai muito além das dificuldades apresentadas anteriormente ou outras encontradas nesse contexto, como as más condições de trabalho, o fracasso escolar e as lacunas nos processos de sua formação. Acreditamos que outros aspectos devem ser considerados nesse processo, como os aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos no processo educacional e a relação de suas histórias com a construção do saber.

Partindo da ideia de que todo sujeito, ao vir ao mundo, é confrontado pela necessidade de aprender, para fundamentar nossa discussão optamos pelo conceito de *relação com o saber*, desenvolvido pelo pesquisador Bernard Charlot (2000), com base em pesquisas sobre fracasso escolar, realizadas com jovens estudantes dos subúrbios de Paris. Esses estudos revelaram que tanto o “fracasso” quanto o “sucesso” escolar desses alunos estavam vinculados às suas histórias de vida e ao processo de escolarização.



Quando essa relação do sujeito com o saber é construída em virtude de seu desejo, de seu comprometimento e de sua satisfação em aprender, podemos dizer que essa relação com o saber pode se tornar uma atividade prazerosa e constante, pois o sujeito se mobiliza para isso. Charlot (2000, p. 33) afirma que aprender exige mobilização, e que acontece "em movimentos móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor", por meio do qual (ou dos quais) o sujeito acaba desenvolvendo sua atividade desde uma dinâmica interna.

Pensar sobre a construção e o sentido que o conhecimento científico tem para professores em formação inicial ou continuada é pensar sobre sua relação com o saber – ou, como diria Charlot (2000), na relação do sujeito com esse saber. Neste capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre o saber apontadas por Charlot (2000) em contextos educacionais, especificamente nessa relação em processos de formação inicial e continuada de professores.

3.1 BERNARD CHARLOT: VIDA E OBRA

O filósofo francês Bernard Charlot nasceu em setembro de 1944 na cidade de Paris. Filho de um operário que, após fugir da prisão durante a Segunda Guerra Mundial, passou a atuar na polícia e de uma mãe que trabalhava num escritório e cuidava de três filhos, Charlot se classificou como sendo o irmão com maior incentivo para estudar, por ser considerado o "intelectual da família" – aspas atribuídas pelo próprio autor em entrevista concedida em 2010 (Rego; Bruno, 2010). Foi alfabetizado pela própria mãe e sempre foi o menor da classe. Era bom aluno no sentido de aprendizagem, mas interagiu com os grupos indisciplinados. Segundo o filósofo, o conhecimento dos dois lados de



uma sala de aula o ajudou a compreender as relações ocorridas na escola. Queria ser jornalista político, porém, por orientação de seu professor de história do Ensino Médio, estudou Filosofia.

Formado em Filosofia, em 1967, pela École Normale Supérieure, lecionou Ciências da Educação na Tunísia durante quatro anos. Com seu retorno à França, atuou como professor na École Normale, na área de formação docente. Nesse período constatou a grande dimensão da diferença entre a realidade e a teoria, tanto na Tunísia quanto na França, fator que o influenciou na escrita da obra *A mistificação pedagógica*, na qual afirma que o **discurso pedagógico não fala da situação real**.

Suas publicações resultaram na defesa da tese *Da relação com o saber*, conferindo-lhe o título de doutor, em 1985, pela Universidade de Paris 10. Durante sua atuação como professor catedrático da Universidade de Paris 8, pesquisou sobre os elementos básicos da teoria da relação com o saber. Domiciliou-se no Brasil no início dos anos 2000, quando trabalhou como professor visitante da Universidade Federal de Mato Grosso e, posteriormente, na Universidade Federal de Sergipe, em Aracaju, onde participa, desde 2006, do grupo de pesquisa Educação e Contemporaneidade. Atua ainda como professor catedrático convidado da Universidade do Porto (Portugal) e como consultor para a pesquisa sobre sucesso e fracasso escolar pela Unesco.

Como fruto de suas pesquisas sobre a relação dos alunos com o saber e a escola, Charlot publicou e organizou 23 livros e 57 capítulos, além de mais de 150 artigos, entre outras publicações. Entre seus livros publicados no Brasil, destacamos: *A mistificação pedagógica* (1979), *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000), *Os jovens e o saber* (2001), *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje* (2005).



A partir de estudos sobre o fracasso escolar, Charlot (2000) apresentou e aprofundou o estudo do que ele chama de *relação com o saber*. Para o pesquisador, não existe o "fracasso escolar", mas alunos que estão em situação de fracasso escolar. Geralmente são considerados alunos em situação de fracasso aqueles que não aprendem algum conteúdo, os que não conseguem acompanhar o ritmo da turma, os apáticos e desinteressados, os bagunceiros, entre outros.

Em suas pesquisas para compreender o fracasso escolar, Charlot enfatizou que é necessário analisá-lo na perspectiva da **relação com o saber**, considerando-se a sociologia do sujeito, a qual compreende que o ser humano está engajado no mundo, interage com seus semelhantes, atua e constrói sua história na relação direta com a linguagem. Nesse horizonte, ao se apropriar dos significados sociais inerentes a sua realidade, o sujeito constrói a relação com o saber com base na relação que ele próprio, como um ser humano e social, tem com o mundo. Assim, depreendemos que o sujeito é um ser humano, social e singular, pois age no mundo e sobre o mundo numa mescla de relações diversas. Como ser singular que é, o sujeito "encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber" (Charlot, 2000, p. 33). Portanto, o sujeito se autoproduz ao mesmo tempo em que é produzido por meio da educação.

Percebemos um diferencial nas pesquisas de Charlot sobre as relações com o saber referentes ao desejo dos sujeitos das classes menos favorecidas, o que o próprio autor indica ter sido influenciado pela sua vida escolar. Suas obras são voltadas à análise da mediação entre as práticas e o saber.



3.2 A RELAÇÃO COM O SABER

Do ponto de vista antropológico, o ser humano, quando chega ao mundo, já o encontra estruturado como sociedade e, de certa forma, desde muito cedo se depara com a obrigação de aprender e se adaptar. Essa ideia vai ao encontro daquilo que Charlot (2000) chamou de *relação com o saber*, pois:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade. (Charlot, 2000, p. 53)

Partindo desse princípio, podemos analisar o sujeito aluno em referência ao seu lugar, “à sua posição no espaço escolar, aos conhecimentos, às atividades e às regras da escola, mas ele também é uma criança ou adolescente confrontado com a necessidade de aprender e com a presença do conhecimento de diversos tipos” (Charlot, 2000, p. 23). Conforme atesta o citado autor:

A questão do “aprender” é muito mais ampla [...] do que a do saber. É mais ampla em dois sentidos: primeiro, como acabo de ressaltar, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo. (Charlot, 2000, p. 59)

No entanto, esse saber ou aprender vai muito além das questões coloquiais, pois envolve a construção de alguns saberes mais elaborados, que abrangem aspectos intelectuais nos quais se incluem os saberes escolares ou que fazem parte da produção



histórica intelectual humana. No entanto, Charlot (2000, p. 60) destaca que não há saber sem relação com o saber, pois:

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo.

Ao nascer, o sujeito encontra um mundo já estabelecido, construído, anterior ao seu nascimento. Enquanto se integra ao mundo, vai se estruturando como sujeito, numa “coconstrução (seletiva) do sujeito e de seu mundo” (Charlot, 2001, p. 28). Nessa construção, o sujeito seleciona o que tem valor e sentido para ele, o que ele deseja (relações, pessoas, atividades etc.); para ele, essas coisas são mais importantes, são mais interessantes, têm mais valor que outras, correspondem melhor àquilo que ele é e pode ser – e que, portanto, valem mais a pena ser aprendidos” (Charlot, 2001, p. 28).

É nesse contexto que o ser humano vai aprendendo e construindo a sua relação com o saber e se constituindo como sujeito no mundo. Charlot (2000, p. 53) considera esse processo um movimento longo, complexo e que nunca acaba, pois esse sistema é elaborado “no próprio movimento através do qual me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação”.

O autor destaca ainda que:

nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se



homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. (Charlot, 2000, p. 53)

Durante a construção desses processos, o homem vai encontrando sentido e construindo seus saberes, elaborando sua relação com o saber. Isso, para Charlot (2000), acontece em três vertentes: um saber sobre si mesmo, um saber sobre o mundo e um saber sobre os outros. Essas vertentes serão abordadas no decorrer deste texto.

No entanto, para que o aprendizado aconteça de fato, para que o sujeito efetivamente construa um saber, é importante que haja um investimento pessoal por parte do sujeito. É o que Charlot chama de *mobilização*, não de motivação, como uma ideia que está implícita ao sujeito, que se mobiliza e se movimenta a partir de algo que é interior ao seu desejo, ao contrário da motivação como uma ideia de algo que é externo ao sujeito. Em outras palavras, é o sujeito, com base em seu desejo de aprender, que provoca uma ação, uma movimentação para isso, algo que só pode ocorrer a partir dele.

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimentos por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (Charlot, 2000, p. 55).

Portanto, pensando no processo de aprendizagem do sujeito, bem como naquilo que o sustenta nesse processo, Charlot (2001,



p. 19) faz o seguinte questionamento: "como se opera a conexão entre um sujeito e um saber?". O autor destaca ainda que o saber na condição de objeto de desejo faz com que o sujeito se mobilize, busque, procure, para que tenha prazer em aprender, ou seja, para que tenha desejo de saber.

Podemos destacar que a relação com o saber do sujeito se dá por meio de outras relações, e deve ter "relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs" e que produzem inteligibilidade sobre algo (Charlot, 2000, p. 56). No entanto, para o sujeito investir em uma atividade, precisa estar mobilizado para isso, colocando-se como recurso nesse processo, nessa aprendizagem, que deve ter sentido para ele e estar ligado com o seu desejo.

Charlot (2000) destacou que, no mundo, há muitas coisas para serem aprendidas, muitos saberes para serem apropriados, muitas atividades a serem desenvolvidas. O autor considera a existência de distintas **figuras do aprender**, que variam de acordo com a relação epistêmica estabelecida com o saber, em que a ênfase pode estar nos processos ou nas atividades envolvidas em cada tipo de aprender. Desse modo, aprender a andar de bicicleta, na condição de dominar uma prática, é diferente de aprender sobre ciclismo, na condição de conjunto de enunciados e conhecimentos sobre um saber-objeto. Para o autor, essas duas aprendizagens (a prática de andar de bicicleta e o ciclismo como um esporte) caracterizam relações epistêmicas diferentes com o saber.

Aprender **saberes-objetos** e **objetos-saberes** foi definido e diferenciado por Charlot (2000, p. 75) do seguinte modo: "Por objeto-saber, entendo um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro). Por saber-objeto, entendo o



próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Ideia em Platão)".

Já o ato de aprender uma **atividade** é compreendido pelo autor como tornar-se capaz de utilizar um objeto ou dominar uma prática de forma pertinente – por exemplo, saber utilizar um *smartphone* ou um aparelho eletrônico moderno ou saber patinar. Existe ainda uma terceira via do aprender, que seria dominar dispositivos relacionais (uma relação, um aprendizado) – por exemplo, como iniciar uma relação com um novo colega de trabalho? Como conviver em ambientes sociais diferentes do seu meio de pertencimento?

É preciso considerar também que aprender não significa a mesma coisa para todos. Charlot (1996), com base em pesquisa com jovens das periferias de Paris, apontou que meninos e meninas de diferentes camadas populares e situações sociais distintas apresentam diferenças no campo dos significados do aprender e que isso gera implicações na apropriação de saberes-objetos e objetos-saberes – e, consequentemente, em seus resultados escolares.

Mesmo diante de uma vida difícil em vários aspectos e contextos, muitas vezes marcada por uma imagem desvalorizada de si mesmo e dos outros na relação com o saber desses meninos e meninas, precisamos considerar que:

o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistemas de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo. (Charlot, 2000, p. 70)



Na pesquisa desenvolvida nos subúrbios de Paris, Charlot evidenciou que os jovens provenientes de famílias de baixa renda que viviam em situações de maior vulnerabilidade social valorizavam o aprender, o saber escolar, pois entendiam que ele poderia lhes permitir “se virar” na vida com menos dificuldades que seus familiares. Para vários deles, a relação com a escola era caracterizada pela exterioridade a um saber-objeto, entendido como um processo que exige atividades intelectuais específicas, que enfatizam mais o conhecimento na perspectiva de desenvolvimento profissional do que na perspectiva cognitiva e cultural. Esses jovens têm a vida marcada pela busca por construir novas possibilidades de ação no agir cotidiano (Charlot, 1996).

O outro grupo de jovens investigados por Charlot tinha situações escolares e sociais mais favoráveis, de modo que o processo epistêmico típico-ideal era construído pela mediação de atividades específicas e eram mais valorizados os aprendizados intelectuais e escolares, com menor valorização do aspecto da aprendizagem profissional.

“Aprender é, para eles, apropriar-se dos objetos de saber, ter acesso a um mundo de saber organizado em disciplinas [...]; eles exprimem aprendizados em termos de conteúdos de pensamento descontextualizados, de objetos pensáveis em si mesmos, sem referência direta a um Eu em situação” (Charlot, 1996, p. 59).

Diante dessa variedade de possibilidades do aprender, é o sujeito que escolhe e opta por elas em sua dimensão social, uma vez que as “relações sociais **estruturam** a relação com o saber e com a escola, mas não a **determinam**” (Charlot, 1996, p. 62, grifo do original). Estar diante dessa escolha remete o sujeito para a questão do seu desejo. Quanto a isso, Charlot destaca que “o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não



há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito 'desejante'" (Charlot, 2000, p. 81). Ou seja, quando o sujeito está diante de uma posição de escolha, está diante do seu desejo, está diante de muitas coisas que podem ser aprendidas, mas não são todas que fazem sentido para ele. É o desejo do sujeito que dá sentido ao saber, pois:

O desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o "desejo" que encontra um objeto novo, "o saber" [...]. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma "significação" [...]; é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim o desejo de um sujeito "engajado" no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo. (Charlot, 2001, p. 81-82)

É nesse contexto de relações com o saber que o sujeito pode encontrar sentido e significado em aprender e, além disso, sentir prazer em aprender – seu desejo surge como desejo de saber, de aprender. Sendo assim, podemos destacar que é o desejo de aprender que mobiliza e que faz com que o sujeito queira e busque aprender, que construa o seu saber.

Baccon (2011) destaca que, para Charlot, toda relação com o saber é também uma relação de identidade, à medida que diz respeito à própria história do sujeito, "às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros" (Charlot, 2000, p. 72).



Para Charlot, a "relação com o saber é a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como um conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo" (Charlot, 2000, p. 78).

Na condição de relação com o mundo, diz respeito à inserção do sujeito no mundo como uma construção coletiva da humanidade, em que nesse universo o sujeito se molda, constrói-se, compartilha, atua, exerce sua atividade, ocupa o seu lugar como parte desse universo.

Já na relação consigo mesmo e com o saber, é preciso considerar dois aspectos do sujeito: um relacionado à questão narcísica e outro relacionado à sua autoimagem. "Isso quer dizer que o 'sentido' e o 'valor' do que é aprendido está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender)" (Charlot, 2001, p. 27).

A relação com o saber também é relação com o outro, pois o homem é um ser social, que constrói suas relações nesse contexto social ao contar com o outro (pais, professores, amigos etc.). Charlot define esse "outro" como:

aquele que me ajuda a aprender a matemática, aquele que me mostra como desmontar um motor, aquele que eu admiro ou detesto. [...] Esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele "fantasma do outro" que cada um leva em si. Compreender um teorema matemático é apropriar-se de um saber (relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas, também, compreender algo que nem todo o mundo compreende, ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas não com todos, participar de uma comunidade das inteligências (relação com o outro). [...] Aprender



sempre é entrar em uma relação com o outro. O outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. (Charlot, 2000, p. 72)

Considerando esses três aspectos da relação com o saber, proposta por Charlot, podemos pensar nessa relação como um tripé, como um “conjunto de relações que um indivíduo mantém com o fato de aprender, com o saber, com tal ou tal saber ou aprender” (Charlot, 2001, p. 22). Essas relações são construídas a partir do contexto em que o sujeito está imerso e variam conforme o desejo pelo saber que move esse sujeito. Portanto, essa relação com o saber não é atemporal, pois pode variar com o tempo, com as mudanças das relações do sujeito. “Em outras palavras, um indivíduo está envolvido em uma pluralidade de relações com o(s) saber(es)” (Charlot, 2001, p. 22).

Se pensarmos na ideia de que o sujeito se constrói e é construído pelos outros, nesse movimento longo, complexo, que não está acabado, chamado de *educação*, podemos destacar que esse sujeito que está nessa busca pelo aprender é um ser considerado incompleto, que está sempre a se constituir e a se construir. É essa incompletude que faz com que o sujeito deseje, busque, mobilize-se e se movimente para construção do seu saber; enfim, que se eduque.

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de



alguma maneira, se eu não colaborar, uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (Charlot, 2000, p. 54).

Outro elemento que podemos considerar como mobilizador e que tem um peso para o sujeito na sua relação com o saber é a **demanda familiar**. Como destaca Charlot (1996, p. 56), “A demanda familiar funciona então como motivo principal de mobilização e assegura a continuidade no tempo, às vezes, apesar das vicissitudes da história escolar”.

Entre ser sujeito de desejo e sujeito social, que para Charlot (2005) são inseparáveis, o indivíduo constrói sua relação com o saber. Portanto, considerando-se os aspectos social e identitário da relação com o saber é que o indivíduo se constrói como sujeito: “aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque se eu estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar a minha visão de mundo, a minha visão da vida” (Charlot, 2005, p. 71).

Sem entrarmos na questão do *cogito* cartesiano, porque não é esse o sujeito que está em destaque aqui, nesse momento, como uma resposta ao contexto aqui discutido, poderíamos apresentar o seguinte bordão: “aprendo, logo existo no mundo”; “aprendo, logo existo para outro” e “aprendo, logo existo para mim” (Baccon, 2011). Seja para mim, seja para outro ou para o mundo, desejo, identifico-me, aprendo e construo a minha história no mundo.



3.3 RELAÇÃO COM O SABER E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como demonstramos anteriormente, Charlot (2000, p. 80) se refere à relação com o saber como “o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos”. Ou seja, a relação com o saber representa o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que um sujeito constrói na sua relação com o saber. Charlot (1996, p. 62) destaca ainda que “as expectativas face ao futuro e à escola exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade”. Acreditamos que isso se dá porque a maioria das pessoas ainda vê a escola como a principal fonte de acesso ao saber, ao conhecimento, e como uma alavanca para a mudança que a sociedade precisa. Atrelado a isso, acaba estruturando as suas expectativas em relação ao futuro.

Portanto, ao se pensar nas relações que os sujeitos estabelecem em sua relação com o saber, na construção da sua identidade, bem como em que significados atribuem às suas experiências, evidencia-se o sentido e as mobilizações que fazem em direção ao saber, ao aprender, levando-se em conta que “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. Sublinha que sentido é um sentido para alguém, alguém que é um sujeito” (Charlot, 2000, p. 56).

A relação com o saber do sujeito é tangenciada pelas constantes mudanças ocorridas no mundo. Portanto, aquilo que faz sentido hoje para o sujeito pode não fazer mais com o passar do tempo. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 57) destaca que: “Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido,



pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo". Em outras palavras, o sujeito constrói e é construído; influencia e é influenciado; transforma e é transformado na e a partir da sua relação com o saber.

Partindo do conceito da relação com o saber apresentada por Charlot (2000), na qual um objeto, uma atividade, um lugar, uma situação etc. tem sentido na construção do saber quando este pode provocar um desejo, pôr em movimento, mobilizar o sujeito que confere um valor a isto na sua relação com o mundo, com os outros e com ele mesmo, é que se pode pensar também na relação com o saber dos professores em formação inicial ou continuada. Com base nessas ideias podemos questionar: Como se dá a relação desses professores ou futuros professores com o conhecimento que precisam saber para poder ensinar uma disciplina? E seu desejo? Voltamos a destacar que "o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber e não o 'desejo' que encontra um objeto novo, 'o saber'" (Charlot, 2000, p. 81). Em síntese, o desejo, nesse contexto de relação, é que faz com que o sujeito queira aprender, no qual muitas coisas podem ser aprendidas, desde que façam sentido para o sujeito, que lhe atribui um valor. Como podemos pensar, então, o espaço escolar, o espaço de formação como produção de sentido nas suas relações com o saber?

Nos últimos anos, várias pesquisas têm apresentado alguns resultados interessantes sobre as relações com o saber dos sujeitos sob diferentes aspectos – como para analisar a formação de professores, o ensino e a aprendizagem em diversas áreas e situações educativas. Na sequência deste capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre a relação com o saber na formação de professores em formação inicial e continuada.



Como exemplo, podemos citar um instrumento criado por Arruda, Lima e Passos (2011) para analisar as relações com o saber em sala de aula, denominado *Matriz 3×3*, utilizado na maioria das pesquisas em curso no grupo de pesquisa Educação em Ciências e Matemática (Educim), do qual os respectivos pesquisadores fazem parte, "tratando-as como casos especiais do estudo das relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber nas mais diversas configurações de aprendizagem" (Arruda; Lima; Passos, 2015, p. 2).

Arruda, Lima e Passos (2015, p. 10) destacam que a Matriz 3×3 deu origem ao instrumento que foi aplicado em vários contextos de pesquisa, como as "aulas de estudantes da licenciatura durante o estágio supervisionado, a ação de supervisores e licenciandos em atividades do PIBID, a ação de professores experientes na sala de aula etc.", assim como serviu como referencial em diversas pesquisas do grupo: teses (Bacon, 2011; Maistro, 2012; Carvalho, 2013; Largo, 2013; Ohira, 2013; Lucas, 2014; Passos, 2014) e dissertações (Elias, 2013; Fejolo, 2013; Conti, 2014). Também deu origem a vários artigos, como os de Arruda, Lima e Passos (2011), Lucas, Passos e Arruda (2013), Conti, Passos e Arruda (2014), Bacon e Arruda (2015) e Lima et al. (2015).

Com base no instrumento apresentado pelos autores citados anteriormente para compreender a ação do professor em sala de aula, Bacon (2011) também desenvolveu um instrumento para identificar e analisar o estilo de gestão do professor em sala de aula. Assim como os demais autores citados, Bacon e Arruda (2015, p. 483) consideram que "a sala de aula é um sistema didático, em que o professor, os alunos e o saber são os pilares fundamentais, ocupando seus lugares e constituindo uma relação que deve ser gerenciada para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de fato".



Adaptando o instrumento apresentado por Arruda e colaboradores (Arruda; Lima; Passos, 2011), Baccon (2011) organizou uma Matriz 1×3 e aplicou as características de gestão na sala de aula, identificadas a partir da observação e de filmagens das aulas de alguns professores. Dessa forma, foi possível identificar o estilo de gestão (gestão da matéria, gestão de sala e gestão na interação) desses professores na sua ação docente. O levantamento dessas características variou entre três possibilidades de estilos de gestão para o professor imerso no sistema didático: o professor que tem um estilo centralizado no conteúdo; o que tem o estilo centralizado em si mesmo; e o que tem o estilo centralizado no outro. Sem a intenção de prescrever se o tipo de estilo identificado na pesquisa é bom ou ruim, certo ou errado, funciona ou não funciona, Baccon (2011, p. 131) aponta que "o professor, ao realizar a sua gestão na sala de aula, constrói o seu estilo de gestão, que é caracterizado pelas relações que desenvolve no processo de interação com alunos na sua ação docente".

A partir da temática sobre a relação com o saber, associada com a gestão do professor em sala de aula no processo de interação e levando em consideração a relação pessoal do professor com o seu ensino, Baccon (2011) estabeleceu uma associação da relação com o mundo, com o conteúdo; da relação consigo mesmo, com o ensino; e da relação com o outro, com a aprendizagem. Para maiores informações sobre como a autora desenvolveu essa ideia da relação com o saber com os estilos de gestão, sugerimos a leitura destes textos: *Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo* (Baccon, 2011) e *Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente* (Baccon; Arruda, 2015).

Além da pesquisa de Baccon (2011) e daquelas relacionadas aos grupos de pesquisa de Arruda, já apontadas, é importante



apresentar o crescimento do número de pesquisas com referencial em Charlot que abordam as relações entre o professor e o saber em processos de formação de professores, inicial ou continuada.

Numa breve pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), portal de busca que reúne as teses e as dissertações defendidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior, com as palavras-chave “Charlot” e “formação de professores”, encontramos 88 resultados – 32 teses e 56 dissertações defendidas entre os anos de 2002 e 2016*.

Na tabela a seguir apresentamos a distribuição de pesquisas por universidade e região do país.

Tabela 3.1 – Distribuição dos trabalhos por IES e região

Instituição de Ensino Superior (IES)	N. de trabalhos por IES	Região	N. de trabalhos por região
UFG	5	Centro-Oeste	10
PUC Goiás	3		
UNB	2		
UFS	7	Nordeste	18
UFRN	6		
UFPE	3		
UFBA	1		
UFPB	1		
UFPA	2	Norte	2

(continua)

* A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Os documentos disponíveis no portal datam de 2002 em diante.

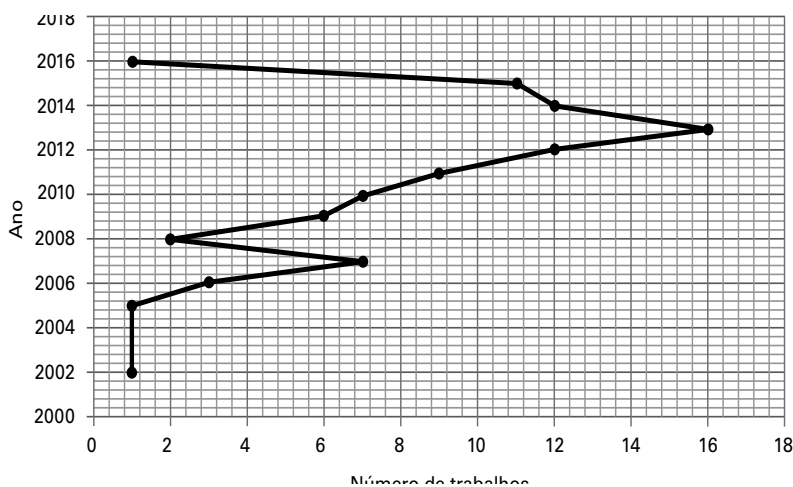
(Tabela 3.1 – conclusão)

Instituição de Ensino Superior (IES)	N. de trabalhos por IES	Região	N. de trabalhos por região
PUCSP	6	Sudeste	25
Unisantos	4		
USP	3		
PUC-Rio	2		
UFSCAR	2		
Unicamp	2		
Metodista	1		
UFES	1		
UFOP	1		
UFTM	1		
UFU	1		
Unesp	1		
UEL	8	Sul	33
UFPR	6		
Unisinos	6		
UFSC	4		
PUCRS	3		
UFRGS	2		
UFSM	2		
FURG	1		
UFPEL	1		

Numa análise rápida, percebemos que a Região Sul concentra mais de um terço dos trabalhos (33), distribuídos entre nove instituições diferentes. Em seguida estão a Região Sudeste, com 25 trabalhos difundidos por 12 IES; a Região Nordeste, com 18 trabalhos em cinco instituições distintas; o Centro-Oeste, com 10 trabalhos provenientes de três instituições; e a Região Norte, com dois trabalhos de uma única instituição de ensino superior. Essa distribuição regional é coerente com o número de programas de pós-graduação disponíveis na grande área de ciências humanas no país.

Numa análise da distribuição temporal de produção desses trabalhos, há um crescimento lento desde 2002, com ápice em 2013, ano em que 16 trabalhos, entre teses e dissertações, tiveram aporte teórico no referencial de Bernard Charlot. Desse ano em diante começa a haver um decréscimo no número de trabalhos defendidos anualmente.

Gráfico 3.1 – Trabalhos com aporte teórico em Charlot defendidos entre 2002 e 2016



Existe uma variedade grande de temas investigados e de áreas de abrangência das pesquisas que se apoiam no referencial de Bernard Charlot. São trabalhos que abordam a educação de jovens e adultos, o processo de constituição e identidade docente em diferentes níveis de ensino e em diferentes processos de formação, como a formação inicial e continuada, investigações nas modalidades de educação a distância e educação profissional.

As teses e dissertações também têm grande variação entre as áreas de formação que abrangem, tendo sido identificados trabalhos nas seguintes áreas de formação de professores: Pedagogia (anos iniciais e educação infantil), Música, Química, Física,



Matemática, Biologia, Inglês, História, Geografia e Educação Física.

Essa análise simplificada das teses e dissertações que estão apoiadas nos referenciais de Charlot evidencia a amplitude do próprio referencial teórico do autor e aponta para a possibilidade de construção do conhecimento em diferentes áreas.

Estes são apenas alguns exemplos de como a relação com o saber tem sido trabalhada em algumas pesquisas nas quais se considera a questão da formação de professores – tanto a inicial quanto a continuada e em serviço. No entanto, é importante destacar que, ao se desempenhar na sociedade atual o papel de professor, de educador, é necessário compreender o que é essencial, de fato, no processo de ensino e de aprendizagem e como se dá o desenvolvimento humano no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas ideias apresentadas sobre a relação com o saber no presente trabalho, como conjunto de ideias, expectativas e juízos construídos pelo sujeito na sua relação com o saber, podemos destacar que um dos pontos importantes a se levar em conta são os aspectos subjetivos desse sujeito, além da questão do desejo e de considerá-lo como sujeito desejante nesse processo, na construção da sua identidade.

Essas questões são importantes e devem ser consideradas em processos de formação de professores que precisam aprender os diferentes saberes para a docência de diferentes disciplinas, pertencentes a distintas áreas do conhecimento.

Essa relação entre o que precisam saber e o desejo foi abordada por Charlot ao investigar as causas do fracasso escolar de estudantes. Esse autor defende que esse fracasso pode ser



combatido se a relação do sujeito com o saber for construída desde seu desejo, seu comprometimento e sua satisfação em aprender. No entanto, isso não acontece se o sujeito não for mobilizado para esse aprender.

A conexão com o saber e o desejo pode ser transportada para outras formas de saber. Por essa razão, escolhemos analisar essa relação em outro contexto. Os professores, para se tornarem profissionais da docência, precisam estar mobilizados tanto nos espaços de sua formação inicial quanto nos espaços e momentos de sua vida profissional. Essa mobilização precisa de móveis, isto é, de motivos, de uma causa, e precisa vir do interior.

Isso significa que os cursos de formação de professores precisam incluir, em seus objetivos e suas metas, o despertar desse desejo e considerar os aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos nesse processo. Os cursos e as políticas educacionais voltadas para a formação docente precisam considerar a sociologia de um sujeito que, ao interagir com seus semelhantes, atua e constrói sua história. Em cursos de formação de professores, essa história deve estar ligada à aprendizagem da docência. Os significados sociais relacionados a essa formação são inerentes à realidade educacional cuja apropriação precisa ser construída pelo futuro professor ou pelo professor em serviço.

Os cursos de formação de professores e as políticas educacionais relacionadas à formação docente dos professores em serviço devem levar em consideração, primeiramente, o sujeito como um ser humano, social e singular que virá a agir nos diferentes espaços educacionais, enfrentando e estabelecendo diferentes relações. É nesses espaços que esse professor – ou futuro professor – deverá ser mobilizado para sentir necessidade de



aprender. Essa mobilização tem de partir do professor ou futuro professor, pois ela precisa ser movida por uma força interior.

Na construção desse saber, o professor – ou futuro professor – deve saber o que precisa para dar conta de sua sala de aula e, por essa razão, seleciona o que é importante para dar conta da complexidade da realidade educacional. Essas escolhas têm de ser realizadas pelo próprio professor ou futuro professor e devem vir ao encontro de sua paixão para com a educação e para com os alunos. São essas relações que precisam ser perseguidas: de desejo, de comprometimento, de valorização do outro que depende desse docente e do que realmente precisa ser aprendido.

Devemos considerar ainda que é no contexto de formação para a docência que o professor – ou futuro professor – vai aprender e construir a sua relação com o saber específico para a docência. Esse processo Charlot (2000, p. 53) considera como um movimento longo, complexo e que nunca acaba, significando que ele vai se construindo e sendo construído pelos outros professores dos cursos (universitários ou de formação continuada).

Os cursos de formação de professores e as políticas educacionais voltadas para a formação de professores devem caracterizar um contexto de relações com o saber, em que o professor ou futuro professor venha a atribuir sentido e significado nas aprendizagens para a docência e, acima de tudo, a sentir prazer em aprender, de modo que seu desejo surja como desejo de saber, de aprender. Esses contextos devem buscar levar os professores ou futuros professores a desejarem aprender para dar conta da complexidade da realidade educacional. Desejando aprender, o sujeito é mobilizado para construir os saberes necessários para o exercício da docência.



Por considerar esses aspectos é que acreditamos que a teoria da relação com o saber se apresenta como um norte na construção do conhecimento, visto que esse processo é individual e interno de cada sujeito. Em se tratando da aprendizagem da docência, essa relação apresenta um viés não perseguido em processos de formação inicial ou continuada de professores, precisando ser considerada sob a perspectiva da contribuição para o desenvolvimento tanto da identidade do professor quanto da identidade dos cursos de formação de professores – em especial, as licenciaturas. Nessa direção, Charlot oferece valiosas contribuições para esclarecer a relação entre saber e desejo.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, p. 139-160, 2011.
- ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. **A relação com o saber na sala de aula**. Aracaju, 18 set. 2015. Disponível em: <http://educonse.com.br/ixcoloquio/arruda_passos2.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.
- BACCON, A. L. P. **Um ensino para chamar de seu**: uma questão de estilo. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. **Práxis Educativa**, v. 10, p. 463-487, 2015.
- CARVALHO, M. A. de. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.



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

_____. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 145-159, 2010.

_____. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTI, R. P. de. **A educação ambiental nos currículos dos cursos de formação de professores**: investigações à luz de um novo instrumento de análise. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

CONTI, R. P. de; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. A educação ambiental nos cursos de licenciatura: à luz de um novo instrumento de análise. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 4, p. 183-208, 2014.

ELIAS, R. C. **Implicações do sistema bloqueado na ação didática do professor de física**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

FEJOLO, T. B. **A formação do professor de física no contexto do PIBID**: os saberes e as relações. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.



LARGO, V. O **PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

LIMA, J. P. C. de et al. Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 869-891, 2015.

LUCAS, L. B. **Axiologia relacional pedagógica e a formação inicial de professores de Biologia**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. Axiologia e o processo de formação inicial de professores de Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, p. 645-665, 2013.

MAISTRO, V. I. de A. **Formação inicial: o estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OHIRA, M. A. **Formação inicial e perfil docente: um estudo por meio da perspectiva de um instrumento de análise da ação do professor em sala de aula**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PASSOS, A. M. **Uma proposta para análise das relações docentes em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

REGO, T. C.; BRUNO, L. E. N. B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.



Lucimara Cristina de Paula

CAPÍTULO

Contribuições da teoria freiriana para a formação dos educadores



EDITORA
intersaberes

INTRODUÇÃO

Eu notei, não sei se vocês também, que em certos lugares da América Latina se diz que o tempo de Freire já passou e isto também é parte do discurso neoliberal. [...] Se alguém me provar que é possível desenvolver um processo de transformação sem nenhuma preocupação cognoscitiva, ética, estética, então eu retirarei todos os meus livros das editoras e farei um comunicado ao mundo dizendo: "realmente passei"
(Paulo Freire, 2008, p. 75, 77)

"Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência" (Fiori, 2004, p. 9). Com essas palavras, o professor Ernani Maria Fiori, natural de Porto Alegre, inicia seu prefácio do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, datado de 1967. Os três primeiros capítulos dessa obra de Freire, traduzida para mais de 30 idiomas, foram escritos em apenas 15 dias, após serem refletidos e registrados, paulatinamente, em "fichas de ideias" e serem discutidos com outros intelectuais por mais de um ano. A escrita do quarto e último capítulo, sobre as teorias da ação dialógica e da ação antidialógica, ocorreu em 1968 (Freire, 2006).

Como se encontrava exilado, em virtude do golpe militar de 1964, a primeira publicação do livro foi realizada nos Estados Unidos, em língua inglesa, no ano de 1970. Os originais em português chegaram ao Brasil vindos da Suíça, pelas mãos do professor Jean Ziegler, cujo passaporte de diplomata não levantaria suspeitas para a revista de sua bagagem (Freire, 2006).

Em 1974, devido à ousadia de Fernando Gasparian, a Editora Paz e Terra publicou a obra de Freire em português, quando



já havia se disseminado em inglês, espanhol, francês, italiano, alemão, grego e holandês. De acordo com o teólogo Richard Shaull, que prefaciou a versão de *Pedagogia do oprimido* em inglês, o livro iria abalar o mundo. E foi isso o que ocorreu (Freire, 2006).

Paulo Freire, silenciado pelo exílio em seu país e divulgado ao mundo por suas andarilhagens, percorreu países, povos e instituições com o objetivo de trabalhar, conhecer e dialogar com grupos e pessoas, após a notoriedade da *Pedagogia do oprimido*, na condição de livro e práxis. Visitou dezenas de universidades estrangeiras, recebendo o título de doutor *honoris causa*, e influenciou estudiosos de inúmeras nacionalidades com sua pedagogia crítica. Sua mensagem de educação crítica, humanizadora e libertadora atravessou fronteiras e o eternizou como educador contemporâneo* envolvido com a luta dos oprimidos e com a necessária solidariedade.

Em agosto de 1979, aos 58 anos de idade, Paulo Freire retornou do exílio, desembarcando no Aeroporto de Viracopos, no Estado de São Paulo. A partir desse momento, reiniciou seus trabalhos como educador e pesquisador, buscando “reaprender” seu país.

Por sua natureza humanista, crítica, problematizadora e libertadora, a obra *Pedagogia do oprimido*, fundamentada em estudos filosóficos, antropológicos e sociológicos, representa uma imensa contribuição à formação dos educadores, ao desvelar a falsa neutralidade envolvida nos processos educativos, anunciando a

* Um exemplo do reconhecimento mundial de Freire pode ser verificado em Estocolmo (Suécia), na obra do escultor Pye Engstrom, realizada em 1972, a qual apresenta, em um sofá, personalidades importantes cujo trabalho defendeu os atormentados e os oprimidos do mundo. Ao lado de Freire, figuram Pablo Neruda, Georg Borgstrom, Angela Davis, Mao Tsé-Tung, Sara Lidman e Elise Orresen-Jensen (Gadotti, 1991).



educação como ato político, o que significa afirmar o compromisso daqueles que educam com a construção de uma sociedade igualitária e justa.

Ao demonstrar sua preocupação com a necessária relação entre **conhecimento popular** e **conhecimento científico**, valorizando as diversas formas de estar no mundo, pensar esse mundo e mover-se com indignação e amor para transformá-lo, Paulo Freire edificou uma pedagogia dedicada "aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (Freire, 2004, p. 23), assim como trilhou o caminho de uma **pedagogia da esperança**, defendendo a necessidade do sonho e da utopia para a realização de uma prática educativa progressista como experiência desocultadora da verdade (Freire, 2003a).

A pedagogia de Freire é extremamente necessária no contexto político e social atual, no qual verificamos a intensificação das desigualdades, da exploração econômica de uns sobre o trabalho de outros, da violência que ameaça a vida de mulheres, negros, indígenas, homossexuais, sem-teto e sem-terra e da negação de uma infinidade de direitos duramente conquistados pelos movimentos sociais e pelos trabalhadores. Trata-se de um momento em que ainda presenciamos a "democratização" da sem-vergonhice e o aprofundamento do desrespeito à coisa pública e à impunidade (Freire, 2003a), que, por outro lado, coloca o povo em marcha contra os desmandos do poder, em diversos espaços: nas ruas, nas escolas, nas redes sociais, nos sindicatos, nos órgãos do governo etc.

O legado de Freire é o resultado de sua história, de suas experiências, de sua sensibilidade e de seu conhecimento científico,



iniciados na infância por meio da relação com seus pais, com quem aprendeu a viver o diálogo respeitoso, a ler e escrever o mundo à sombra das mangueiras, a reconhecer e valorizar as diferenças entre as pessoas, identificando as condições desiguais e injustas de vida das crianças com quem compartilhou brincadeiras. Sofreu com a crise financeira, após a morte do pai, e testemunhou a humilhação da mãe diante das dívidas que a família não conseguia solucionar.

Formou-se em Direito, por sua tendência humanista e pela inexistência de curso superior de formação de professor em Pernambuco, mas nunca advogou. A profissionalização na área de ciências humanas lhe possibilitaria o aprofundamento nos estudos da língua portuguesa, bem como o exercício eficiente de seu sonho de ser educador (Freire, 2006). Iniciou seu trabalho educativo como professor de língua portuguesa no Colégio Osvaldo Cruz, em 1941, e como diretor da Divisão de Educação e Cultura do Sesi, em 1947, este último considerado como tempo fundante de sua história, cujo campo de experiências, estudos, reflexões e práticas constituíram um momento indispensável à gestação da *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2003a).

Também em 1947, tornou-se professor de nível superior, lecionando na Escola de Serviço Social, posteriormente anexada à Universidade do Recife, cuja experiência lhe trouxe a compreensão crítica da assistência social no Brasil. Foi nomeado, em 1952, professor catedrático interino de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes, o que o levou a aprofundar sua leitura crítica de mundo e a criar melhores condições para se constituir como um educador ético-político e crítico-libertador (Freire, 2006).



A fim de conquistar sua efetivação como professor da Escola de Belas Artes, Freire se inscreveu no concurso para catedrático efetivo de História e Filosofia da Educação, em 1959, apresentando uma tese como parte das exigências legais do concurso de títulos e provas para obter o grau de doutor, intitulada *Educação e atualidade brasileira*. A academia não se preocupava com os sofrimentos que afligiam as classes populares, priorizando as ideias universais vindas da França e da Alemanha, desdenhando o modo brasileiro de pensar a própria realidade. Por isso, Freire obteve o título de doutor, mas ficou em segundo lugar no concurso, perdendo a titularidade da cátedra.

Em 1960, Paulo Freire foi nomeado para o cargo de professor do Ensino Superior da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Sua criatividade e inquietação o conduziram a estimular o reitor dessa universidade a instituir o Serviço de Extensão Cultural (SEC), oportunidade de realizar o sonho de transformar o espaço exclusivo de aquisição/construção do saber em lugar das aspirações e das necessidades do povo, compreendendo pedagógica e politicamente as condições adversas verificadas historicamente no Brasil, bem como de criar possibilidades de superação dessas condições, por meio da conscientização das camadas populares, contribuindo para a inserção crítica do povo no próprio destino e no destino do país. "O SEC tinha também como objetivo a formação de quadros de professores para a educação popular" (Freire, 2006, p. 104).

Trabalhar no SEC permitiu a Paulo Freire desenvolver seu método de alfabetização, cuja experiência inicial se deu no âmbito do Movimento de Cultura Popular (MCP), no início dos anos de 1960, com sua participação na campanha "De pé no chão também



se aprende a ler", que foi realizada com sucesso em Natal (Rio Grande do Norte) e em João Pessoa (Paraíba). O MCP nasceu da vontade política do prefeito da cidade do Recife, Miguel Arraes, que somou forças com as ações de um grupo de líderes operários, de artistas e de intelectuais (Freire, 2006).

No contexto do MCP, seu trabalho de coordenação do Projeto de Educação de Adultos desdobrou-se em outros programas, como no caso dos Círculos e Centros de Cultura. Isso marcou profundamente sua formação profissional, política e afetiva como educador progressista autenticamente popular, ao realizar as primeiras experiências públicas de seu método de alfabetização (Freire, 2006).

A partir da organização da campanha de alfabetização de Angicos, promovida pelo governador do Rio Grande do Norte, Aluísio Alves, em clima de euforia que envolvia os progressistas brasileiros, Paulo Freire ficou conhecido nacionalmente como um educador comprometido com as questões do povo e da conscientização. A experiência de Angicos foi iniciada em janeiro de 1963 e finalizada em abril, com uma festa de formatura que contou com a presença do Presidente João Goulart e do Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, entre outras autoridades (Freire, 2006).

No mesmo ano, o governo federal convidou Paulo Freire para realizar uma campanha nacional de alfabetização, diante de sua competência política e pedagógica voltada à educação popular. Nesse momento, sob coordenação do Ministério da Educação e Cultura, nasceu o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que objetivava alfabetizar 5 milhões de adultos (Freire, 2006).

Com o afastamento do presidente João Goulart em 1964, devido ao golpe de Estado realizado pela direita brasileira



articulada às Forças Armadas, indignadas com os movimentos populares e a emergência do povo no cenário político, o PNA foi extinto e Paulo Freire foi obrigado a deixar o país aos 43 anos de idade. "Perseguido, Paulo precisou, para preservar a sua vida, partir para um exílio de quinze anos" (Freire, 2006, p. 151).

Sua trajetória no exílio, bem como a riqueza de suas produções, ao rever e reaprender seu país, em novas experiências e novos diálogos com parceiros de trabalho e pessoas do povo, compuseram a síntese de seus achados na construção de uma *Pedagogia da autonomia* (1998a). Essa síntese organizou os elementos teóricos e práticos de uma prática educativa respeitosa e revolucionária, alicerçada na rigorosidade metódica, na pesquisa, no respeito aos saberes dos educandos, na criticidade, na estética e na ética, na palavra verdadeira – que é práxis –, na aceitação do risco e na assunção da radicalidade, na reflexão crítica sobre a prática, na curiosidade, na dialogicidade, na humildade, na amorosidade, na escuta do outro e no comprometimento com ele.

Considerando tais qualidades, apostamos na potencialidade da pedagogia freiriana como caminho educativo desocultador da verdade e transformador das condições de existência das pessoas exploradas, tão urgente no contexto atual, e temos investido em estudos que demonstram as contribuições da produção de Paulo Freire para as pesquisas e as propostas sobre formação de educadores (Paula, 2011, 2014-2017).

Neste texto são apresentados alguns resultados alcançados por meio das pesquisas que realizamos sobre as contribuições da produção de Paulo Freire para a formação dos educadores, destacando conceitos dialeticamente relacionados que estabelecem as bases da teoria freiriana e constituem princípios fundamentais



para a orientação da formação inicial e contínua de educadores, numa perspectiva progressista.

Tais relações conceituais foram apontadas nas pesquisas de Santiago (2004) como articulações dinâmicas que se afastam da fragmentação em direção à totalização. Essas relações são entendidas pela autora como um processo de "ir de par com"; ou seja, trata-se da compreensão de diferentes relações que se constituem e constituem significados e explicações sociopolíticos e filosóficos na aproximação, fazendo-se dinamicamente.

Assim, as expressões *homem-mundo*; *sujeito-objeto*; *objetividade-subjetividade*; *ensinar-aprender*; *texto-contexto*; *palavra-mundo*; *singular-plural*; *teoria-prática*; *educador-educando* que perpassam a obra de Freire não são apenas palavras, mas pares dialéticos que se constituem em reflexões, em sistemas teóricos, em pressupostos e princípios que buscaram sentido numa visão de globalidade, de contexto, do sujeito da educação, e que tomando corpo constituem a base teórica da Pedagogia de Paulo Freire. (Santiago, 2004, p. 128)

Santiago (2004) esclareceu que, em Freire, a *relação* significa, ao mesmo tempo, uma categoria de análise e uma atitude. Como categoria de análise, a relação serve à compreensão e à explicação dos termos, às suas articulações e às concepções de *homem*, *educação*, *sociedade* e *diálogo*. Na condição de atitude, aproxima-se da compreensão teórica da relação como categoria de análise, imprimindo uma postura de sujeito diante do mundo e do outro sujeito.

Portanto, a relação é uma categoria-síntese que reúne os princípios básicos de uma **educação problematizadora**, crítica e criativa, que aproxima os sujeitos dos objetos de forma participativa, horizontal. O entendimento do ser humano como



ser de relações, e não apenas de contatos, que se encontra no mundo, com o mundo e com os outros perpassa a obra de Freire e dá origem aos princípios teórico-metodológicos da ação educativa. Isso provoca a atitude de **ouvir-falar** e **indagar-discutir** (Santiago, 2004).

Em concordância com a análise de Santiago (2004), foram organizados alguns conceitos de Freire, fundamentais para a compreensão de sua práxis, que tecem relações dialéticas entre si. Esses conceitos permeiam todo o trabalho de pesquisa, pois constituem os alicerces da produção intelectual de Paulo Freire.

4.1 PRINCÍPIOS DA TEORIA FREIRIANA QUE ORIENTAM OS ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Para compreender a complexidade da teoria freiriana, precisamos compreender os pares dialéticos que a sustentam e as relações entre eles, captando a rede de conceitos que explicam a educação como ato político e a necessidade de uma formação crítica, ética, humanista e libertadora dos educadores, comprometida com a pedagogia do oprimido. São apresentados, a seguir, alguns desses conceitos relacionados dialeticamente, os quais constituem os princípios da teoria freiriana e orientam os estudos sobre a formação de educadores.

4.1.1 SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE

De acordo com Freire (2001a), homens e mulheres desenvolvem consciência sobre o mundo ao estabelecerem constantes relações com ele, de forma dialética. Por meio dessas relações, a subjetividade se constitui em objetividade, gerando conhecimentos



vinculados a ações. Nesse sentido, não é possível considerar um dos componentes dessa relação de forma unilateral, como se somente o *eu* existisse (subjetivismo), alcançando a consciência de tudo, ou como se a realidade pudesse sofrer transformações sem a interferência das pessoas (objetivismo). Portanto, os seres humanos não representam simples objetos de transformação do mundo objetivo, assim como o mundo não se transforma automaticamente, sem a ação das pessoas.

Tanto o subjetivismo quanto o objetivismo, na condição de explicações da presença humana no mundo e de seu papel histórico, constituem equívocos que originam falsas concepções de educação. A primeira ignora a realidade concreta, atribuindo à consciência o poder exclusivo de produzir o mundo objetivo; a segunda desconsidera os seres humanos como sujeitos de transformação, subordinando-os ao movimento do mundo objetivo, que ocorreria independentemente da presença humana.

Portanto, somente a partir do entendimento de uma relação dialética entre pessoas e mundo, de homens e mulheres que pensam, sentem e agem no sentido da transformação de seus contextos, é possível conceber a educação como processo de libertação. Nessa perspectiva, negar os seres humanos tornaria a educação a-histórica. E a história não pode existir fora das relações indivíduo-mundo, de forma mecanicista, determinista.

Da mesma maneira, o movimento histórico não se constitui apenas como resultado das ideias de alguns indivíduos (Freire, 2001c).

Pelo contrário, como um tempo de acontecimentos humanos, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo



também. E, se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homens-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele que-fazer. (Freire, 2001c, p. 76)

Considerar a relação dialética entre subjetividade e objetividade significa reconhecer a importância da subjetividade no processo de transformação da realidade e, conseqüentemente, perceber que o futuro que sonhamos não é inexorável, e que deve ser produzido, ou não se dará da forma como pretendemos. No entanto, o autor advertiu que essa construção do mundo que queremos não é feita arbitrariamente. Ela depende do contexto concreto de que dispomos e do projeto que buscamos (Freire, 2003a).

4.1.2 HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO

Freire (1999) explica que os seres humanos, como seres da integração, diferem-se dos animais por não se acomodarem e se ajustarem ao contexto em que vivem. Ao contrário dos animais, por serem históricos e conscientes das condições em que vivem, homens e mulheres têm travado lutas pela superação de forças que lhes impõem o ajustamento, buscando a humanização constantemente ameaçada pelas opressões que os destroem.

Nas relações que estabelecem no mundo, com o mundo e com os outros, os seres humanos exercem sua capacidade de criar, recriar e decidir, mudando o curso de suas realidades e acrescentando a elas o resultado de suas ações. Na condição de seres históricos, vão temporizando os espaços geográficos, produzindo cultura e respondendo aos desafios, provocando a



mobilidade das sociedades e culturas, marcando sua participação nelas (Freire, 1999).

Essa participação dos seres humanos nas épocas históricas vai melhorando na medida em que se apropriam de seus temas fundamentais, de suas tarefas concretas. Para Freire (1999), a dominação das pessoas pela força dos mitos, propagada pela publicidade organizada e ideológica, representa uma das grandes tragédias da modernidade, pois ocasiona a renúncia à capacidade humana de decidir.

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma "elite" que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é **sujeito**. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (Freire, 1999, p. 51, grifo nosso)

Por isso, é necessário que os processos educativos estejam inspirados em aspectos humanistas, de caráter concreto, científico e não abstrato, em um humanismo que não esteja pautado numa visão ideal de ser humano, fora de seu mundo e de seu tempo, fabricado pela imaginação.

O verdadeiro humanismo rejeita toda forma de manipulação, que contradiz a libertação, e se dá na ação transformadora das estruturas, nas quais os seres humanos encontram-se "coisificados", ou quase "coisificados".

De acordo com Freire (1998a), dentro de um contexto histórico e objetivo, a humanização e a desumanização são possibilidades dos seres humanos na condição de seres inacabados



e conscientes de seu inacabamento. Entretanto, apenas a humanização constitui a vocação das pessoas, a qual é negada em situações de injustiça, exploração e violência por parte de quem oprime, e precisa ser resgatada pelo desejo de liberdade, justiça e luta pela humanidade.

4.1.3 LIBERTAÇÃO E DOMINAÇÃO

Numa sociedade desigual como esta em que vivemos, caracterizada pela opressão, pela negação dos direitos humanos aos mais desfavorecidos, pela exploração e pela miséria, os temas libertação e dominação se fazem essenciais para a educação do povo. Educação que necessita despir-se de uma roupagem alienada e alienante, a fim de que uma força de mudança se instaure. Portanto, nos deparamos com duas opções: uma educação para a domesticação (ser humano-objeto); e outra para a liberdade (ser humano-sujeito).

Freire (1999) afirma que a busca do ser humano-sujeito implica também uma sociedade-sujeito, pois se coloca como inadiável e indispensável uma ampla **consscientização do povo**, por meio de uma educação que lhe oportunize a postura de autorreflexão sobre seu tempo e seu espaço. Para ele, a autorreflexão é iniciada com a **politização das massas**, o que constitui uma forma de tornar-se responsável, conduzindo as pessoas ao aprofundamento da tomada de consciência e à sua inserção na história – não como espectadoras, mas como autoras.

É próprio das forças interessadas na alienação das massas a organização contra as tentativas de esclarecimento das consciências, que representa séria ameaça a seus privilégios. Na intenção de frearem a emancipação do povo, tais forças distorcem a realidade e se



colocam como defensoras dela, de sua dignidade, de sua liberdade, e encaram os esforços de verdadeira libertação como subversão. Na verdade, essas forças é que massificam ao domesticarem e se apoderarem das camadas mais ingênuas da sociedade, ao deixarem em cada pessoa a sombra da opressão que esmaga (Freire, 1999).

Diante desse contexto, uma das tarefas fundamentais de uma educação realmente libertadora – e respeitadora dos seres humanos – é a expulsão desta sombra pela conscientização, posicionando-se criticamente diante dos problemas, ajudando o povo a se ajudar, a se tornar agente da própria libertação (Freire, 1999). Uma educação voltada para a libertação, que auxilie a inserção crítica dos seres humanos em seu mundo, deverá ser corajosa e proporcionar a reflexão deles sobre si mesmos, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades e sobre seu papel no contexto cultural de sua época.

Portanto, de acordo com Freire (2004), a **educação como ação política é ação cultural para a liberdade**, que se estabelece com as pessoas oprimidas, por meio da reflexão e da ação, o que transforma dependência em independência, pois não é doação de uma liderança nem autolibertação, mas resultado da conscientização. A inserção lúcida na realidade, na situação histórica, é que permite a crítica a essa mesma situação e ao ímpeto de transformá-la (Freire, 2004).

4.1.4 TRANSFORMAÇÃO E ADAPTAÇÃO

Os seres humanos estão integrados a seus contextos, pois não estão apenas nele, mas com ele e, portanto, não são seres da adaptação, da acomodação ou do ajustamento. Por isso, a visão que têm de si mesmos e do mundo não pode se absolutizar,



tornando-os seres desgarrados, suspensos. A integração enraíza os seres humanos, fazendo-os seres datados e situados; a massificação os desenraíza, os destemporaliza, colocando-os na condição de adaptados, ajustados (Freire, 1999).

Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (Freire, 1999, p. 50)

Freire (1999) salientou a **integração** – e não a acomodação – como atividade exclusivamente humana, acrescida da capacidade de transformação, a qual se junta à de optar, cujo aspecto fundamental é a criticidade. Se as pessoas perdem a capacidade de optar e se submetem a prescrições alheias que as minimizam, transferindo suas decisões a outros, então os seres humanos não se integram. Afinal, se está integrado, é sujeito, é ativo, ao contrário do estado de adaptação, que o torna passivo. A passividade pressupõe a falta de capacidade para alterar a realidade; nesse caso, os seres humanos alteram-se para se adaptarem. Na adaptação poderia apenas exercer uma frágil ação defensiva. Por essa razão, pessoas indóceis, com ânimo revolucionário, são chamadas de *subversivas*.

Sem dimensionar essa tragédia, captando criticamente seus temas, conhecendo para interferir, os seres humanos são conduzidos pela trama das mudanças e manipulados pelas prescrições



impostas, ou "delicadamente" doadas. Conseguem perceber a mudança dos tempos, mas desconhecem a significação dramática da transição, apesar de sofrê-la. "Está mais imerso do que emerso" (Freire, 1999, p. 53).

Diante dessa situação, a **educação progressista** tem como fundamental objetivo a problematização dos seres humanos em suas relações com o mundo e com os outros, a fim de que aprofundem a tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. O aprofundamento dessa tomada de consciência, que possibilita o desdobramento de uma ação transformadora da realidade, permite que as pessoas se apropriem da posição que ocupam, em seu tempo e em seu espaço, e se descubram em uma totalidade, em uma estrutura, e não aderidas a ela ou às partes que a constituem.

Se não consegue ver a realidade como uma totalidade, na qual identificamos as partes em interação, o ser humano desenvolve uma visão focalista dessa realidade. "A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela" (Freire, 2001c, p. 34).

4.1.5 OPRIMIDO E OPRESSOR

A grande tarefa humanista e histórica das pessoas que são oprimidas é libertar a si mesmas e aos que lhes oprimem, pois estes, na exploração e na violência com que agem, em razão do poder que detêm, não poderão usar tal poder para libertar os oprimidos e a si mesmos. Somente o poder gerado na debilidade dos oprimidos será forte o suficiente para libertar a ambos (Freire, 2004).

Em sua falsa generosidade, os opressores necessitam da permanência da injustiça, para que continuem tendo a oportunidade



de manifestar sua "generosidade". Para Freire (2004), a generosidade se encontra na luta, na qual os gestos de súplica vão dando lugar a gestos de seres humanos concretos, que trabalham e transformam o mundo.

Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos "condenados da terra", dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.

Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (Freire, 2004, p. 31)

E reconhecendo o papel das pessoas oprimidas na busca por sua libertação, a **pedagogia do oprimido** será aquela a ser forjada *com* elas, e não *para* elas, na condição de indivíduos ou povos, na luta constante pela recuperação de sua humanidade. O grande problema nesse processo, segundo Freire (2004), é saber como as pessoas oprimidas, que "hospedam" o opressor, poderão participar da pedagogia de sua libertação como seres duplos, inautênticos. Somente poderão contribuir para o partilhamento de sua pedagogia libertadora na medida em que se descubram "hospedeiros" do opressor. Enquanto permanecem na dualidade, na qual ser é parecer-se com o opressor, será impossível fazê-lo. A descoberta crítica dessa forma de desumanização se faz a partir da pedagogia do oprimido, que não poderá ser elaborada pelo opressor.



Isso não significa que as pessoas não saibam que são oprimidas, mas que esse conhecimento de si mesmas é prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. Essas pessoas se reconhecem contrárias às outras e isso significa não lutar, ainda, pela superação da contradição, o que constitui uma quase aberração, pela identificação com seu contrário.

Portanto, é necessário superar a situação opressora por meio do reconhecimento crítico, da razão da situação, a fim de que se incida sobre ela uma ação transformadora, para a instauração de outra situação, na busca pelo *ser mais*. Isso representa um grande desafio, se atentarmos para o medo que as pessoas oprimidas, acomodadas e adaptadas, “imersas” na engrenagem da estrutura dominadora, sentem com relação à liberdade, enquanto se julgam incapazes de correr o risco de assumi-la. Tal medo se relaciona à ameaça que a luta representa às pessoas que oprimem e às pessoas oprimidas, as quais se assustam com maiores repressões (Freire, 2004).

4.1.6 SERES CONDICIONADOS E SERES DETERMINADOS

Paulo Freire desenvolve uma concepção antropológica de educação, segundo a qual a natureza dos seres humanos é gestada no processo histórico, do qual é, necessariamente, sujeito e objeto. Nesta natureza social e histórica dos seres humanos encontramos as raízes de suas posições político-pedagógicas. Por isso o autor encara homens e mulheres como seres que estão vivendo e existindo histórica, cultural e socialmente como seres que constroem seus caminhos, entregam-se a eles e os refazem (Freire, 2003a).

Nas palavras de Freire (2003a), os seres humanos diferem dos demais animais por serem capazes de transformar a vida



em existência. E enquanto seres existentes, os seres humanos se tornaram aptos a se engajar na luta pela busca e pela defesa da igualdade de possibilidades, devido às diferenças radicais que guardam entre si, como seres vivos. Portanto, o autor trabalha a relação entre o inato e o adquirido.

A partir de determinado momento de sua existência, os seres humanos não apenas viviam, mas desenvolveram a consciência de que viviam, o que possibilitou saber que sabiam e saber que poderiam saber mais.

Portanto, como seres imaginativos e curiosos, não podemos parar de aprender e pesquisar a razão de ser das coisas. Isso significa que não é possível existirmos sem nos interrogarmos sobre o amanhã; a favor de que e de quem, contra o que e quem será feito esse amanhã. Não podemos deixar de nos interrogar sobre como concretizar o “inédito viável”, o qual demanda nossa luta (Freire, 2003a).

Em sua permanente busca e curiosidade, os seres humanos tomam distância de si mesmos e do que diz respeito à vida, o que requer liberdade e a luta por ela. Tal liberdade só é possível porque as pessoas não são determinadas e, historicamente, vêm se vocacionando para a humanização. De acordo com Freire (2003a), nem a humanização, nem a desumanização são destino certo. A primeira é vocação e a segunda é distorção da vocação.

Freire (2003a) enfatizou que a vocação e a luta dos seres humanos para a humanização, para o “ser mais” vêm se constituindo continuamente na história, assim como os meios utilizados para alcançá-la também têm sido históricos, apresentando variações de espaço-tempo para espaço-tempo, e demandando a assunção de uma utopia.



A utopia traz em si o gosto pela liberdade e a esperança, inerentes a essa vocação para a humanização. A esperança é condição fundamental para a luta.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O **sonho** é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (Freire, 2003a, p. 99, grifo nosso)

No entanto, não há como entender a existência humana – e a necessária luta para fazê-la melhor – sem a esperança e o sonho. A esperança é um imperativo existencial e histórico (Freire, 2003a). Isso não significa que ela tenha o poder de transformar a realidade, desconsiderando os dados concretos e materiais que se impõem à luta. Ela é necessária, mas não suficiente. Sozinha, a esperança não vence a luta, mas sem ela a luta fraqueja (Freire, 2003a).

4.1.7 SECTARIZAÇÃO E RADICALIZAÇÃO

Ao analisar a época de trânsito social, econômico, político e histórico em que se encontrava o Brasil em meados da década de 1960, no sentido da democratização e da emersão das camadas populares, momento em que produzia e difundia seu “método”, Freire (1999) explicou, de maneira ampla, o posicionamento de pessoas e instituições que viviam a opção entre serem radicais ou sectários, de forma contraditória, diante dos velhos e novos temas presentes na sociedade em transição.

A **radicalização**, preponderantemente crítica, amorosa, humilde e comunicativa, é positiva e implica enraizamento das pessoas nas opções que fazem. A pessoa radical em sua opção



não nega à outra o direito de optar e não impõe sua opção, mas dialoga com ela. Embora esteja convencida de seu acerto, respeita o direito das outras pessoas de se julgarem certas; procura convencer e converter, mas não esmagar seu oponente. No entanto, tem o dever de reagir à violência daqueles que pretendam impor-lhe silêncio (Freire, 1999).

A **sectarização** é de natureza emocional e acrítica. Por isso é arrogante, antidualógico e reacionária, tanto ao ser assumida por um direitoista – sectário de “nascença” – quanto ao ser assumida por um esquerdistista. O sectário não cria porque não ama, não respeita a opção dos outros e impõe a sua, que é antes fanatismo do que opção. Sua posição justifica sua inclinação ao ativismo, que é ação dicotomizada da reflexão, e seu gosto pela sloganização está preso à esfera dos mitos, às meias verdades. Em contraposição, o radical submete sua ação à reflexão (Freire, 1999).

O sectário, seja de direita ou de esquerda, considera-se como o único fazedor e proprietário da história. Difere do radical ao pretender frear ou antecipar a história, reduzindo o povo à massa.

O povo não tem importância para o sectário, a não ser quando pode servir a seus fins, comparecendo ao processo de forma ativista e sendo comandado pela propaganda intoxicadora, inadvertidamente. Nessa relação, é negado ao povo seu direito de pensar, porque pensam por ele, julgando-o incapaz disso. O sectário jamais fará uma revolução verdadeiramente libertadora, pois também não é livre (Freire, 1999).

Enquanto o sectário insiste em defender sua posição, mesmo que esteja convencido de seu erro, o radical é sereno e não teme mudar, se for necessário. Em uma discussão, não tem razões para continuar a defender um argumento se alguém o convence do



contrário. "O radical está a serviço da verdade; o sectário de **sua** verdade, que ainda pretende impor" (Freire, 2005, p. 66, grifo nosso).

4.1.8 DENÚNCIA E ANÚNCIO

A educação humanizadora proposta por Paulo Freire, na condição de ação cultural e libertadora, constitui-se numa pedagogia utópica, que não "domestica" o tempo, recusando um futuro inexorável que se instalaria automaticamente, independentemente da ação consciente das pessoas. Uma pedagogia esperançosa, a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e refaz na realidade concreta e implica a dialetização da denúncia e do anúncio, momento crucial da práxis revolucionária. Nesta pedagogia, a denúncia e o anúncio não se configuram como palavras vazias, mas como compromisso histórico, pelo desvelamento de uma sociedade de classes exploradora, mediante crescente conhecimento científico de como ela se estrutura e funciona, e pelo sonho de uma nova sociedade, que demanda uma teoria da ação transformadora dessa sociedade (Freire, 2002).

A denúncia e o anúncio, bem como a teoria da ação transformadora, concretizam-se quando são assumidos pelas classes dominadas, e o movimento da ação educativa nesse processo não se esgota quando a realidade denunciada cede lugar a uma nova sociedade (Freire, 2002).

De qualquer maneira, quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece.



Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante. (Freire, 2002, p. 71)

Como ato de conhecimento da realidade denunciada, a pedagogia utópica da denúncia e do anúncio enfatiza a problematização da concreticidade dos educandos. Quanto mais avança a problematização de um objeto, mais os sujeitos adentram a intimidade dele, tornando-se capazes de desvelá-lo. Nesta perspectiva, pessoas reacionárias ou opressoras não podem ser utópicas, proféticas, esperançosas, pois não assumem a denúncia e o anúncio, comprometidas com um processo radical de transformação do mundo, para que possam *ser mais* (Freire, 2002, 2001b).

Ao contrário da pedagogia utópica, o discurso neoliberal recusa o sonho e a utopia, sacrificando a esperança, o que implica a imobilização da história, reduzindo o futuro à permanência do presente. Com a desproblematização do futuro e a afirmação de um discurso fatalista, a educação abandona a denúncia e o anúncio, tornando-se rigorosamente pragmática, e se transforma em treinamento. "O pragmatismo neoliberal não tem nada a ver com formação" (Freire, 2000, p. 123).

4.1.9 AÇÃO CULTURAL E INVASÃO CULTURAL

A imposição de uma visão de mundo, que freia a criatividade e impede a expansão das pessoas, desrespeitando suas potencialidades e desconsiderando seus contextos, constitui uma invasão cultural, como ação alienante e violenta, que ameaça ou provoca



a perda da originalidade da cultura invadida. A **invasão cultural**, como instrumento de dominação, conduz à inautenticidade daqueles que são invadidos, que são levados a adotar os padrões, modos de vida e valores dos invasores. "Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores" (Freire, 2004, p. 150).

Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se "inferiores" necessariamente irão reconhecendo a "superioridade" dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. (Freire, 2004, p. 150-151)

Numa relação de invasão cultural, as decisões quanto à ação dos invadidos encontram-se fora deles, nas mãos dos dominadores, enquanto os dominados têm a ilusão de que decidem (Freire, 2004). Por outro lado, a **ação cultural libertadora**, na condição de compreensão e problematização crítica da realidade, é construída na comunhão entre as pessoas, na qual a conscientização alcança maior amplitude por meio da denúncia e do anúncio. Os limites de uma ação cultural para a libertação encontram-se na própria realidade opressora e no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes (Freire, 2002).

Segundo Paulo Freire (2001c), a invasão cultural está na ação extensionista, que consiste na transferência de conteúdos marcados pela visão de mundo daqueles que dominam, a qual se sobrepõe à daqueles que passivamente recebem. Nessa perspectiva,



a ação extensionista reúne certas características que permitem identificá-la como forma de invasão: transferência de conteúdos, educador como único sujeito ativo, seleção dos conteúdos por aquele que estende o conhecimento ao outro, superioridade do conteúdo de quem o transfere, inferioridade daqueles que o recebem, ação messiânica de quem transfere o conhecimento. Essas atitudes, características do extensionismo, transformam as pessoas em quase coisas, negando a constituição do conhecimento autêntico, a ação e a reflexão (Freire, 2001c).

Freire (2001c) explica que há um equívoco gnosiológico na ação extensionista, pois o conhecimento não é doação de conteúdos que pessoas mais capacitadas, na condição de sujeitos, fazem a outras menos capazes, objetos daquelas. "O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora da realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção" (Freire, 2001c, p. 27).

Na situação educativa, é preciso que educadores e educandos assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que se dispõem a conhecer. Isso significa uma inserção dos sujeitos na dialogicidade em torno do objeto cognoscível, pois os seres humanos devem ser compreendidos em suas relações com o mundo, como "seres-em-situação", seres do trabalho, da transformação do mundo, da práxis (Freire, 2001c). Portanto, jamais devemos subestimar ou negar os saberes de experiência feitos que os educandos trazem para a escola ou outra instituição educativa.



4.1.10 EDUCAÇÃO BANCÁRIA E EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

A concepção de educação bancária em Freire (2004) surgiu com base em uma análise crítica que ele realizou sobre os processos educativos que tratavam a realidade como algo estático, compartimentado e bem comportado, e se efetivavam por meio da dissertação sobre assuntos alheios à experiência existencial dos educandos. Nesses processos, o educador é colocado como indiscutível agente da educação, como seu real sujeito, a quem cabe o depósito de conteúdos nos alunos, que deverão absorvê-los. Tais conteúdos constituem retalhos da realidade, desconectados da totalidade na qual ganham significação, e o discurso sobre eles se revela vazio, desvinculado da dimensão concreta que deveria ter e, portanto, alienado e alienante.

Na **educação bancária**, os educandos devem memorizar mecanicamente o conteúdo narrado pelo educador, como se fossem recipientes vazios a serem “enchidos” de conhecimento, que deverão arquivar e repetir docilmente. Nessa forma distorcida de educação, não há criatividade, transformação, saber e dúvida, mas doação, fundada em uma das manifestações da ideologia da opressão, ou seja, a absolutização da ignorância, que representa a crença de que a falta de conhecimento encontra-se sempre no outro (Freire, 2004).

De acordo com a concepção bancária de educação, cabe às pessoas somente a adaptação, o ajustamento. E o conhecimento de mundo que constroem, ao longo de suas histórias, deve dar espaço ao **saber de experiência narrada**, oferecido por alguém considerado mais capaz. “Na verdade, o que pretendem



os opressores 'é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime', e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem" (Freire, 2004, p. 60).

Entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador "bancário" escolhe a segunda hipótese. Não pode entender que permanecer é buscar ser, com os outros. É com-viver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia. (Freire, 2004, p. 64)

Dentro de uma concepção problematizadora de educação, a ação dos educadores está orientada para a humanização de si mesmos e dos educandos, para o pensar autêntico, e não para a doação ou a transferência do saber, pois alimentam uma profunda crença nas pessoas, em seu poder de criar e transformar. Seu trabalho ganha sentido na intercomunicação de consciências, mediatizadas pela realidade, na qual a palavra é práxis, que implica ação e reflexão das pessoas sobre o mundo para transformá-lo. Numa perspectiva problematizadora de educação, na condição de situação gnosiológica, torna-se imprescindível a superação da contradição educador-educandos, condição para o desvelamento do objeto cognoscível por meio de uma relação dialógica (Freire, 2004).

Na comunicação que os sujeitos interlocutores realizam, ao *ad-mirarem* o mesmo objeto, é estabelecida a relação pensamento-linguagem-contexto. A *ad-miração*, na condição de adentramento na realidade, pelo trabalho compartilhado de sua análise crítica, é um processo de busca da compreensão dessa realidade, na relação entre sua totalidade e suas partes (Freire, 2001a). Nesse processo, educadores e educandos analisam o objeto de sua curiosidade, em



suas diversas implicações, substituindo uma visão focalista por uma visão globalizante. Ambos se fazem comprometidos numa prática permanente de *ad-mirar* a *ad-miração* que anteriormente detinham sobre realidade. *Ad-mirar* é uma operação que caracteriza os seres humanos e se relaciona diretamente à sua prática consciente e ao caráter criador da linguagem. "Ad-mirar implica pôr-se em face do 'não-eu', curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido" (Freire, 2002, p. 62).

4.1.11 LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA

Freire (1985) entendeu que a inteligência do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, a compreensão crítica do ato de ler. Portanto, essa compreensão não se dá na decodificação pura da palavra escrita, mas deve ser precedida pela leitura do mundo. A leitura da palavra, da frase, do texto não pode representar uma ruptura com a leitura da realidade, realizada pelas pessoas a partir da posição que ocupam no mundo e dos conhecimentos que possuem.

Para Freire (1985), a leitura da palavra implica ler a "**palamundo**". Em sua proposta educativa, que não se dissocia da concepção do processo histórico de constituição humana, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo é constante. Nesse movimento, a palavra flui do mundo por meio da leitura que fazemos dele, e da forma como o "escrevemos" e "reescrevemos", isto é, transformamos mediante nossa prática consciente.

Em relação ao trabalho educativo, considerar a relação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo significa organizar programas que tenham como ponto de partida o universo vocabular



dos educandos, sua linguagem real, seus anseios, inquietações, reivindicações, sonhos; que estejam impregnados pela significação da experiência existencial deles e não da experiência dos educadores – ou, conforme expressa Freire (1985), que venham do universo do povo, grávidas de mundo.

De acordo com Freire (1985), não há absolutização da ignorância, pois ninguém ignora tudo ou domina todo o conhecimento. Todas as pessoas sabem algo e ignoram algo. Por isso sempre buscam aprender, e o povo tem o direito de saber melhor o que sabe e saber o que ainda não sabe. Partindo desse posicionamento, educadores críticos não poderão ignorar o conhecimento que os grupos populares constituíram no decorrer de suas vidas, na condição de seres históricos, sociais e culturais que modificam a própria realidade e sofrem as limitações que ela lhes impõe.

Na perspectiva de uma educação crítica libertadora, o educador não pode se adaptar ou se converter ao saber ingênuo dos grupos com os quais trabalha, mas também não deve lhes impor arrogantemente o seu saber como o verdadeiro. O diálogo, que desafia as pessoas a pensarem sua história social como experiência social de seu grupo, possibilita o desvelamento da necessidade de superação de certos saberes que, ao serem revelados, mostram as limitações dos grupos para explicar os fatos. Por meio do diálogo, diferentes sujeitos alcançam uma leitura crítica de mundo e exercem a curiosidade, vivendo a experiência desafiadora de desvelar as armadilhas colocadas pelas ideologias, que buscam impedir a interpretação da realidade (Freire, 2000).

4.1.12 DOCÊNCIA E DISCÊNCIA

Na prática educativo-crítica de Freire (2004), educadores e educandos se encontram cointencionados à realidade e compartilham



a tarefa de sujeitos do ato de conhecer criticamente e desvelar a realidade, bem como do ato de recriar o conhecimento. Na reflexão e na ação que juntos estabelecem, descobrem-se como refazedores permanentes de seus contextos. Portanto, a presença dos grupos oprimidos na busca pela sua libertação deve significar engajamento (Freire, 2004).

Numa relação realmente gnosiológica entre educadores e educandos, na qual haja comunicação, e não manipulação ou domesticação, a educação não deve traduzir-se em transferência ou transmissão do saber e da cultura, extensão de conhecimentos técnicos, depósito de informes ou fatos, perpetuação dos valores de uma cultura dada, ou esforço de adaptação do educando ao meio. No processo crítico libertador, educadores-educandos e educandos-educadores são sujeitos cognoscentes diante dos objetos cognoscíveis, que mediatizam suas relações, pois a relação cognoscitiva não termina na relação sujeito-objeto, mas se desenvolve na comunicação entre sujeitos sobre o objeto de sua curiosidade (sujeito-objeto-sujeito) (Freire, 2001c).

"Na educação que seja verdadeiramente uma situação gnosiológica, não há, para o educador, um momento em que, sozinho, em sua biblioteca ou em seu laboratório, conheceu, e outro em que, afastado deste, simplesmente narra, disserta ou expõe o que conheceu" (Freire, 2001c, p. 79).

Nas pesquisas que realizam, colocando-se como sujeitos cognoscentes diante do objeto cognoscível, as pessoas estão aparentemente sós, pois realizam um diálogo invisível e misterioso com aquelas que, num momento anterior, exerceram o mesmo ato, ao mesmo tempo em que também travavam um diálogo consigo mesmas. Nesse momento, colocam-se diante de si, elaborando perguntas que vão desafiando sua curiosidade em



torno do objeto de conhecimento e descubrem a necessidade de ampliarem o diálogo a outros sujeitos, como forma fundamental de conhecer (Freire, 2001b).

Considerando tais explicações sobre o ato de conhecimento, Freire (1998a) explicita uma concepção crítica dos processos de aprender e ensinar, inerentes a esse ato. O autor esclarece que não existe ensinar sem aprender, porque quem ensina aprende no processo de ensinar, ao reconhecer um conhecimento antes aprendido e observar a forma como os educandos apreendem o conhecimento, podendo alcançar incertezas, acertos, equívocos. No entanto, o aprendizado daquele que ensina somente se verifica na medida em que se faz humilde e permanentemente disponível a repensar seus conhecimentos, rever seus posicionamentos, envolver-se com a curiosidade dos alunos e com os diferentes caminhos que a prática educativa coletiva conduz. Os percursos dessa curiosidade levam os educadores a perceber, muitas vezes, que estão enriquecidos de sugestões e perguntas não percebidas num momento anterior.

Freire (1998b) esclarece que o fato da aprendizagem do processo de ensinar ocorrer no movimento da prática do ensino não implica um trabalho docente sem competência, levando o educador a ensinar o que não sabe. Os educadores devem ter a responsabilidade ética, política e profissional de se prepararem e se formarem, antes mesmo do ingresso na profissão. A análise crítica da prática se faz necessária mediante um processo permanente de formação.

Nas palavras de Freire (1998a), embora diferentes entre si, os educadores que formam se formam e reformam ao formarem os educandos, e estes, ao serem formados, formam-se e formam seus educadores. Dentro de tal visão de educação, o processo



de ensinar não se funda fora da experiência de aprender, pois os sujeitos envolvidos, como educadores-educandos e educandos-educadores, guardam suas diferenças e não se reduzem à condição de objeto um do outro. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1998a, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A práxis do diálogo constitui elemento fundamental de toda a obra freiriana, pois sintetiza os princípios, apresentados em pares dialéticos, e reúne as condições para uma formação e um trabalho de natureza progressista e democrática nos diferentes contextos educativos. Observando a mudança que vem ocorrendo nas relações humanas, em decorrência do movimento de valores, condutas e modos de ver, diante do contexto da sociedade da informação, não é mais possível apostar em uma perspectiva bancária, autoritária, silenciadora, exclusivamente técnica e supostamente neutra de formação.

As demandas por conhecimento e ampliação da visão crítica de mundo dos educadores exigem a disponibilidade para abertura ao universo do outro, para análise totalizante dos problemas enfrentados no cotidiano e nas instituições. Sem o necessário diálogo na resolução de diferentes situações problemáticas, encontradas nos espaços educativos e sociais, permanece o conflito, a desqualificação do outro, o desrespeito, a estagnação perante o avanço dos conteúdos ideológicos que são disseminados e implantam a separação, o preconceito, a segregação, o ódio, a exploração, a invisibilidade e a naturalização da opressão.

A formação dos educadores, na atual sociedade da informação, exige a responsabilidade com os processos de humanização e conscientização para a busca do *ser mais* de todos; exige a



recusa ao simples treinamento, caracterizado por uma formação meramente pragmática, que recusa a assunção da esperança, do sonho, da utopia, presentes na relação denúncia-anúncio; requer coragem, ousadia e curiosidade para que o trabalho de formação emancipadora e problematizadora supere a simples transmissão de informações que deverão ser repetidas sem reflexão crítica e recriação no processo de produção do conhecimento.

O **grande desafio** que se coloca diante de tamanha necessidade é a sensibilidade e vontade política de assumi-la coletivamente, buscando a unidade na diversidade para a transformação dos processos formativos (Freire, 2005).

O diálogo freiriano é, portanto, caminho de efetivação de uma educação problematizadora, crítica, curiosa, cientificamente rigorosa, democrática, amorosa, respeitadora e politicamente comprometida com a emancipação das camadas populares e daqueles e daquelas que necessitam, por alguma forma de opressão, se libertar. É por isso que o diálogo constitui uma postura democrática e transformadora das pessoas e dos contextos em que atuam.

Ao analisar o diálogo como fenômeno humano, Freire (2004) destacou a palavra como algo que se encontra além de um instrumento para que a relação dialógica se estabeleça entre as pessoas, e propôs a busca de seus elementos constitutivos. O autor apresentou duas dimensões presentes na palavra (a ação e a reflexão), as quais interagem solidariamente – se uma é sacrificada, a outra enfraquece, esvazia-se. A palavra verdadeira é sempre práxis; por isso, dizê-la significa transformar o mundo. Por outro lado, a palavra inautêntica, que não transforma a realidade, é resultado da dicotomia estabelecida entre os seus elementos constituintes.

Nesse sentido, quando a palavra é destituída de sua dimensão de ação, sacrificando a reflexão, transforma-se em palavreria,



verbalismo, blábláblá, tornando-se alienada e alienante, palavra oca que não denuncia, pois a denúncia não ocorre sem o compromisso da transformação, e este não existe sem ação. Ao contrário, se há uma ênfase ou exclusividade da ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo, negando a práxis verdadeira e impossibilitando o diálogo. A dicotomia criada no puro ativismo ou no puro teorismo gera formas inautênticas de existir e de pensar. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciados, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 2004, p. 78).

Segundo Freire (2004), se a palavra verdadeira é práxis, é trabalho, ação e reflexão e, portanto, transformação do mundo, pronunciá-la não pode ser privilégio de algumas pessoas, mas direito de todas. Nesse sentido, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, numa atitude prescritiva, roubando a palavra dos demais. O autor define o diálogo como um encontro entre as pessoas, mediatizadas pela realidade que pronunciam e transformam, no exercício do qual ganham significação na condição de seres humanos.

Sendo o diálogo uma exigência da existência humana, no qual encontramos o agir e o refletir dos seres humanos em solidariedade, para a transformação e a humanização do mundo, não poderá ser exercido por meio do depósito de saberes, de um a outro sujeito, tampouco pela troca de ideias a serem consumidas. O diálogo é um ato de criação, não um instrumento para a conquista dos indivíduos. No diálogo, os sujeitos conquistam o mundo com vistas à libertação de todos (Freire, 2004).

Para que haja diálogo, como momento de pronúncia criadora e recriadora de mundo, é necessário um profundo amor às



peessoas, compromisso com elas e com suas causas, assim como uma intensa fé em seu poder de fazer e refazer, em sua vocação de ser mais. Além disso, o diálogo exige humildade, confiança, esperança, solidariedade e criticidade para que seja verdadeiro. Por meio do diálogo, problematiza-se o conhecimento em sua relação com a realidade, na qual é gerada e sobre a qual incide, a fim de melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (Freire, 2004). No diálogo, o conhecimento científico, a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo e sua instrumentalidade constituem temas para indagação e reflexão, numa busca pela razão de ser dos fatos e suas conexões com outros no contexto global em que se dão (Freire, 2001a).

Numa formação dialógica dos educadores, o papel dos formadores é de fundamental importância, para o destaque de questões menos claras, mais ingênuas, procurando sempre problematizar. Sobreretudo, considerando o caráter gnosiológico, problematizador e conscientizador da dialogicidade, os formadores não poderão prescindir de um prévio conhecimento sobre as aspirações, os níveis de percepção, a visão de mundo que os educadores comportam. Esse conhecimento será o ponto de partida para a organização do conteúdo programático da formação, cujos temas serão analisados e refletidos por ambos, como sujeitos cognoscentes (Freire, 2001b).

Por meio do diálogo, os sujeitos adentram criticamente a substantividade do objeto que lhes desafia no processo de conhecimento, ao tomarem distância epistemológica dele. Na intercomunicação que exercem, os sujeitos em diálogo se abrem à possibilidade de conhecer mais, numa prática inquieta, curiosa, séria e respeitosa. "Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a que os alunos



assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua inteligência" (Freire, 2005, p. 81). Torna-se essencial compreender a relação dialógica considerando a totalidade do ciclo gnosiológico, sem dicotomizar nele a fase da aquisição do conhecimento existente da fase de criação do novo conhecimento (Freire, 2002).

Por meio do diálogo freiriano podemos exercitar profundamente as relações pessoas-mundo (subjetividade-objetividade), estabelecidas pelos sujeitos envolvidos nos processos educativos, que se percebem condicionados e não determinados pelas situações que os oprimem, pois reconhecem seu inacabamento, sua inconclusão, e vão se despidendo de posições sectárias ao realizarem a denúncia e o anúncio das condições em que vivem, ao problematizarem essas condições por meio das diferentes leituras de mundo e pela leitura da palavra, aprendendo ao ensinarem, como caminho humanizador, libertador, transformador dos seres humanos e de suas realidades.

REFERÊNCIAS

- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p. 9-21.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1985.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 2001a.



- _____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001b.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001c.
- _____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1998a.
- _____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.
- _____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.
- _____. **Pedagogia do compromisso.** Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- _____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2003b.
- _____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1998b.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1991.
- PAULA, L. C. **Contribuições da pedagogia e da dialogicidade de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre formação de educadores.** Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná. Projeto de pesquisa. 2014-2017.
- _____. **Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as).** 455 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- SANTIAGO, M. E. A prática pedagógica na universidade com base na pedagogia freireana: relato de uma experiência. In: SAUL, A. M. (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores:** múltiplos olhares. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2004. p. 126-139.



PARTE 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



EDITORA
intersaberes



Marta Chaves

CAPÍTULO

Vigotski e as práticas pedagógicas nas instituições escolares



EDITORA
intersaberes

INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos a discussão sobre os escritos de Vigotski* e as possibilidades de práticas pedagógicas no interior das instituições educativas formais, julgamos adequado discorrer, ainda que brevemente, sobre o contexto histórico no qual o estudioso russo e expoente da teoria histórico-cultural desenvolveu e sistematizou seus escritos, a fim de que possamos examinar quais condições suas proposições foram estabelecidas e, por conseguinte, realizar a defesa de que em situações adversas – como as que vivenciamos em nosso tempo histórico – é possível discutir e implementar intervenções educativas humanizadoras nos espaços educativos.

O cenário político na Rússia após a Revolução de 1917 foi caracterizado por anos de guerra civil, invasões estrangeiras, escassez de alimentos e falta de combustível. Mesmo em tais condições, foram implementadas medidas que romperam com a antiga forma de organização social, política e econômica do regime czarista. Isso não ocorreu em sua totalidade de imediato, mas, sim, reestruturando as bases da sociedade russa sob uma concepção que, até aquele momento, não havia sido inserida em nenhum outro país. Iniciamos nossa argumentação com esse destaque porque julgamos necessário entender o contexto russo se quisermos também compreender as elaborações de Vigotski.

* Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 – data de acordo com o calendário gregoriano; se considerarmos o calendário juliano, vigente na época em que Vigotski nasceu, a data correta seria 5 de novembro de 1896 –, na cidade de Orsha, na atual Bielorrússia. Logo após seu nascimento, sua família se mudou para Gomel, cidade bielorrussa próxima à fronteira com a Ucrânia e a Rússia. Estudos revelam que Vigotski não frequentou a escola primária, tendo recebido instrução em casa. Por iniciativa de seu pai, Semion Lvovitch Vigotski (1869-1931), foi organizada uma biblioteca pública em Gomel, e sua mãe, Celia Moiseevna (1874-1935), foi responsável por parte de sua formação inicial, atividade que realizava com tutores particulares. Quando adolescente, tinha grande interesse na literatura e nas artes. Em junho de 1934, morreu, em função da tuberculose, um os maiores cientistas da contemporaneidade (Shuare, 2017; Barroco, 2007; Tuleski, 2008; Stein, 2014).



Esse intelectual revolucionário, com seus escritos e proposições, edificou uma possibilidade de atribuirmos especial atenção à educação formal: ser humanizadora, com vistas à emancipação humana. Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural constituiu-se a partir dos escritos e pesquisas de Vigotski e de outros intelectuais, como Luria (1990) e Leontiev (1978), nomes aos quais se somam cientistas de diferentes áreas do conhecimento, como Davidov (1988), Elkonin (1987) e outros intelectuais vinculados às áreas de educação, psicologia, filosofia, história etc.

5.1 O CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO RUSSO E A EDUCAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA

Hobsbawm (1995), ao discutir o contexto da Revolução Russa, mais especificamente a Revolução Bolchevique de outubro de 1917, avalia que esta é um fato histórico tão significativo quanto a Revolução Francesa de 1789, visto que teve repercussão mundial e representou o mais expressivo movimento revolucionário organizado na história moderna.

Segundo o autor, países contrários à Revolução de Outubro enviaram contingentes militares à Rússia, entre os quais podemos mencionar britânicos, franceses, americanos, japoneses, poloneses, sérvios, gregos e romenos.

Nas palavras de Hobsbawm (1995, p. 70):

Nos piores momentos da brutal e caótica Guerra Civil de 1918-20, a Rússia Soviética foi reduzida a uma faixa de território sem saída para o mar, no Norte e no Centro da Rússia, em algum ponto entre a região dos Urais e os atuais Estados bálticos, a não ser pelo estreito dedo exposto de Leningrado, apontando para o golfo da Finlândia.



A partir de um panorama no qual se somavam intervenções armadas estrangeiras, a fome e o colapso econômico, o governo revolucionário não podia adotar estratégias para além das decisões tomadas dia a dia e que preservassem os ideais de Outubro de 1917, ainda que tais escolhas pudessem representar, por um lado, a sobrevivência imediata ou, por outro, um desastre imediato (HOBSBAWM, 1995).

A Revolução não conseguiu, de início, abolir a propriedade feudal de forma absoluta, pois havia problemas na economia rural. A extensão territorial era um fator que dificultava a implantação da intencionada grande agricultura coletiva; nos primeiros anos enfrentava-se a baixa produtividade, visto que os lotes ainda eram fracionados. De acordo com Emélianov (1976, p. 25):

as explorações continuavam pequenas, fragmentadas, e os campos, cortados por sulcos de separação. Em cada exploração, praticavam-se dezenas de culturas diferentes, os terrenos semeados eram, portanto, faixas tão estreitas que tornavam difícil o emprego do arado, com mais razão ainda o das máquinas.

Concomitantemente às dificuldades em expandir a produção, existia o desafio de assegurar o verdadeiro bem-estar dos trabalhadores agrícolas, e naquele período histórico havia uma carência quantitativa e qualitativa de mão de obra campesina. Escrevendo sobre a organização da economia nos anos subsequentes à Revolução, Emélianov (1976) informa que militantes do movimento operário, respondendo ao apelo do Partido, partiram para o campo a fim de fazer com que os camponeses compreendessem melhor as vantagens da economia socialista. Eram os anos de instituir a foice e o martelo, ornando e simbolizando a aliança entre os trabalhadores soviéticos do campo e da cidade.



Ainda que em um cenário onde vigorava tais condições objetivas, os dirigentes intensificaram as atividades educativas, entendidas como fundamentais na edificação da nova ordem econômica, política e social, situação expressa tanto em pronunciamentos dos líderes revolucionários quanto nas propostas educacionais – moldadas aos pressupostos da Revolução de 1917 –, tendo como objetivo a educação do novo homem, do homem comunista (HOBSBAWM, 1995; VALKANOV, 2009; LUCENA; FRANÇA; PREVITALI; LIMA; OMENA, 2011).

Em 1918, Lênin, dirigindo o processo revolucionário, definiu as ações da Academia de Ciências solicitando que fosse elaborado, de imediato, um plano que contemplasse a reorganização da indústria e o desenvolvimento econômico, com especial atenção aos combustíveis, às matérias-primas, à agricultura e aos transportes. Esses elementos constituíam a base da planificação – em longo prazo – do desenvolvimento da ciência e da economia. Imediatamente após a queda do czarismo, firmou-se a separação entre Estado e Igreja, tendo o ensino adquirido natureza laica nas escolas soviéticas.

Nesse processo, o papel reservado à ciência era primordial. Logo nos primeiros anos do poder dos Soviets, fundaram-se institutos de investigação científica e, no ano de 1918, foi criado o Instituto de Óptica e o Instituto de Física Aplicada, em Petrogrado, juntamente com o de Física e Química, em Moscou, assim como um laboratório de rádio em Nijni-Novgorod (U.R.S.S, 1976).

[...]

Nos primeiros anos pós-revolução, foi criada "a verdadeira escola pública respondendo ao espírito e às exigências do novo regime social e político. Esta escola desempenhou um papel considerável no desenvolvimento da ciência, da produção e da



cultura, com o ensino ministrado nos 51 idiomas dos povos da U.R.S.S (U.R.S.S., 1976, p. 95).

Na obra intitulada "U.R.S.S.: a ciência, a instrução, a cultura", encontramos um detalhamento do sistema educacional na Rússia após a Revolução de 1917. Consta no livro:

O sistema de instrução 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 de aprendizagem e técnicas), os colégios técnicos (tecnicums) e os estabelecimentos de ensino superior (universidades e institutos). As diferentes instituições extraescolares 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).

Como mostram os estudos de Chaves (2011), a preocupação com a organização da educação, com particular atenção à educação das crianças com menos de sete anos, nas décadas que se seguiram, [...] deu origem a numerosos estabelecimentos de ensino superior técnico nas áreas de medicina, pedagogia, ciências econômicas, entre outras. As ciências humanas eram ensinadas nos institutos pedagógicos que, em sua maioria, formavam os pedagogos; profissionais como bibliotecários, economistas e juristas estudavam em outros estabelecimentos de ensino superior.

Entre os anos de 1966 e 1975, foram diplomados 630.000 professores em estudos superiores, os professores liceais eram formados em 204 escolas normais e 50 universidades. Esses dados contrastam com o cenário da Rússia czarista, na qual havia tão somente 18 estabelecimentos voltados à formação de professores, frequentados por 24.900 estudantes em um contingente



de aproximadamente 160 milhões de habitantes. Nas décadas posteriores à Revolução Bolchevique, o país passou a contar com 228 institutos técnicos, atendendo por volta de dois milhões de estudantes (U.R.S.S, 1976).

Para Lênin (1976) e Krupskaja (1979; [19--]), a defesa da educação incluía a estrutura física e o acesso às bibliotecas; em seu entendimento, não deveria haver formalidades e restrições para o acesso aos livros. Em uma de suas obras, na qual tratou da formação e ação revolucionária da juventude, no conjunto de cartas e discursos proferidos nos anos que antecederam a Revolução e também nos anos seguintes, o dirigente firmou sua defesa de que a educação se constituía na real possibilidade de se evitar o embrutecimento do país.

Entre as prioridades do novo modelo político, econômico e social, constituído a partir de Outubro de 1917 na Rússia, constava o investimento em áreas capazes de retirar o país do atraso tecnológico, científico, social, econômico e acadêmico, e entre essas prioridades estava a educação.

Os debates e a organização de questões afeitas à educação envolviam diretamente as ações de Nadezhda Krupskaja, dirigente do Conselho do Commissariado (Sovnarkom) e de Anatoly Vasilyevich Lunacharsky, que assumiu a condição de primeiro dirigente do Commissariado Popular para a Educação (Narkompros), cuja competência era reconhecida pelo próprio Lênin, defensor da arte e da educação como elementos importantes na construção da sociedade comunista.

Fonte: Chaves, 2012, p. 5-8.



Superar o analfabetismo, para Lunacharsky (1965), era uma empreitada de primeira ordem, consistindo na necessidade de se formar um exército de professores. Entre seus desafios estava fazer com que as elaborações e manifestações de dirigentes, educadores e artistas (principalmente escritores) transmitissem uma ideia complexa e valiosa de maneira simples e, ao mesmo tempo, sem perder a riqueza da arte. A educação e a cultura, estratégicas para o processo de construção da sociedade comunista, deveriam ser pensadas objetivando o bem comum de trabalhadores e camponeses. Assim, os livros, as escolas, os teatros e os museus deveriam favorecer a educação, não somente em seu aspecto formal de aprendizagem da escrita e de conteúdos técnicos, mas o contexto daquele período histórico clamava por uma educação cultural (Lenin, 1968, 1979; Lunacharsky, 1965).

Ao considerar a reconhecida necessidade e valorização da educação, Krupskaia – uma das principais educadoras do período e revolucionária de atuação combatente no processo de reorganização do sistema educacional soviético – evocou a atenção para os grupos comunistas infantis, direcionados às crianças entre 9 e 14 anos, denominados *Movimento dos Jovens Pioneiros*, cujo conteúdo educacional deveria auxiliar na luta contra o regime capitalista. Em consonância com Krupskaia ([19--]), se alguém perguntasse aos Jovens Pioneiros qual era o conteúdo de seu trabalho, estes afirmariam que era lutar pela causa operária e construir o socialismo em um caminho leninista.

Os escritos de Krupskaia, datados de 1926, enunciavam que, para a vida soviética no período pós-revolução, não bastava substituir o pronome *eu* por *nós*; essa prática deveria representar não uma mera substituição de termos, mas expressar a vida cotidiana de cada pessoa, adulto ou criança (Krupskaia, [19--]).



Isso incluía uma atenção especial às instituições escolares para crianças menores de sete anos*.

Shuare (2017) assinala que o processo revolucionário trouxe implicações para a arte, a educação e a psicologia. À medida que favorecia a organização e a realização de pesquisas, também se apresentavam tarefas práticas para as quais a psicologia era chamada a contribuir.

Como esclarece a autora, além das investigações, os pesquisadores deveriam se ocupar de problemas vitais para a organização da sociedade nos anos que sucederam o mês de outubro de 1917 (Shuare, 2017). Retomando a argumentação de Krupuskaia ([19--]), não se tratava apenas de organizar a economia do Estado socialista: uma das tarefas era a delimitação de como se constituiria a educação e a psicologia a partir da reorganização da sociedade e das relações sociais sobre outras bases.

É importante ressaltar que o processo de instituição da educação e da psicologia sob novas bases teórico-metodológicas não se apresentou, de início, como um movimento harmônico em defesa do comunismo. A par dos desafios de ordem objetiva (questões econômicas, sociais e políticas – fome, invasões estrangeiras,

* A valorização do processo educacional na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se encontra evidenciada não apenas em estudos e escritos de autores e pesquisadores soviéticos ou comprometidos com a nova ordem política. As elaborações de pesquisadores que visitaram ou se ocuparam em estudar a organização educacional proposta após 1917 reafirmam o trabalho intenso no sentido de valorização da educação. Henry Chauncey, membro de um órgão educacional do governo dos Estados Unidos, ao apresentar a obra intitulada *La educación preescolar en la Unión Soviética*, descreveu os trabalhos e procedimentos nas instituições pré-escolares, registrando pesquisas voltadas às áreas de educação, psicologia e ciências médicas (La Educación..., 1979). Nesse mesmo sentido, Wilson (1931), ao escrever sobre a estrutura das escolas nas repúblicas soviéticas, destacou como os documentos, as pesquisas e a organização da estrutura física objetivavam expressar e instituir a formação das novas gerações. De igual modo, Weaver (1973), em suas elaborações, detendo-se particularmente à educação pré-escolar, afirmou que a atenção à educação das crianças pequenas objetivava mais do que simplesmente a oferta de espaço aos educandos enquanto seus familiares trabalhavam; de acordo com o autor, as crianças dos dois primeiros meses aos sete anos tinham a oportunidade de, em diferentes ações, "experimentar a beleza" das instituições educacionais soviéticas (Weaver, 1973, p. 199).



guerra civil e baixos índices de produção na indústria e na agricultura), como já assinalamos, houve também enfrentamentos de pesquisadores diante de determinações do governo central, conjuntura que acarretou, por exemplo, censura e desligamento de membros dos institutos de pesquisa.

Os debates e os enfrentamentos instalados na Rússia nos primeiros anos que sucederam a Revolução de 1917 se configuraram no cenário a partir do qual Vigotski elaborou, com outros pesquisadores, estudos ligados à psicologia e à educação, apresentando contribuições à formação do homem comunista. Nesse cenário se firmaram debates que perdurariam por décadas.

A necessidade de superação da chamada *velha psicologia* ocorreu nas mesmas proporção e força para se estabelecer a nova educação. Quanto à chamada *velha psicologia*, o próprio Vigotski (1991) argumentava que, para ocorrer sua superação, era necessário ter como premissa os postulados marxianos segundo os quais nenhum fenômeno é explicável por si mesmo; e, em segundo lugar, que a tomada de determinado objeto de estudo implica compreender que aquele particular, na condição de especificidade, exige a reflexão sobre a totalidade que o expressa. Com esses elementos, fazia-se necessária uma psicologia revolucionária e transformadora*.

Vigotski (1991), ao tratar dessa questão, ponderava que essa psicologia não existia em sua época, mas deveria ser criada, algo que seria possível tão somente com a organização da nova

* Bogoyavlensky e Menchinskaya ([19--]) reafirmam a atenção atribuída à psicologia e à educação ao escreverem que se intensificavam pesquisas ligadas a essas áreas após a Revolução de 1917. Conforme seus estudos, tratava-se de um período histórico no qual havia profundas discussões sobre os fundamentos psicológicos e os métodos educativos, firmando-se investigações acerca dos processos mentais da criança. Nesse âmbito, os postulados de Vigotski fortaleceriam observações, discussões, experimentações e trabalhos com crianças nas escolas. Tais estudos contribuíram com a didática e a prática escolar, sendo essa uma das finalidades que suas pesquisas e elaborações se propunham a alcançar.



sociedade, que traria uma ciência nova para um homem novo: "na futura sociedade, a psicologia será, na realidade, a ciência do novo homem" (Vigotski, 1991, p. 406, tradução nossa).

As elaborações de Vigotski e de seus pares, como Luria e Leontiev, responsáveis pelos principais estudos que compõem a chamada *teoria histórico-cultural*, por um lado, tratavam de combater a **velha psicologia** e os moldes da **velha educação** em busca da **nova psicologia**; seus escritos contribuíram para firmar a **nova educação**, ou seja, a **educação comunista**. Desse modo, a psicologia e a educação foram convocadas a fortalecer não somente o debate, mas a constituição da sociedade comunista, visto que a essência da construção do socialismo está na instituição de uma nova relação entre os homens. Nesse embate, seguiram-se pesquisas e investigações com a finalidade de fortalecer a nova ordem que se intencionava edificar.

Os escritos de Vigotski são de suma importância para a compreensão desse contexto e das elaborações referentes aos processos educativos, uma vez que favorecem reflexões sobre a educação do também novo período da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), com lições para os demais países. As lições dos soviéticos foram transmitidas por meio do poderio bélico, de investidas tecnológicas e da educação. Os trabalhadores, soldados e intelectuais revolucionários ensinaram ao século XX a força da coletividade em favor da anunciada emancipação humana.

5.2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: PRINCÍPIOS E ENSINAMENTOS

Vigotski (1995), tratando do desenvolvimento da memória, da linguagem e da atenção, postulou que as funções psíquicas são de **natureza social**. Ao se reportar aos preceitos marxianos,



esclareceu que todas as funções psíquicas guardam relação direta com a ordem social. Essa compreensão é essencial, pois, pela primeira vez, com tamanha precisão, o desenvolvimento da criança foi considerado pelo **enfoque dialético**.

Tal elemento firma um novo ponto de partida para a "nova teoria da educação" (Vigotski, 1995). Vigotski explica que, antes, com a *velha psicologia*, os psicólogos estudavam de maneira unilateral o processo de desenvolvimento cultural, procurando investigar quais capacidades naturais condicionavam a possibilidade de desenvolvimento do infante e em quais funções naturais do infante o pedagogo deveria se apoiar para conduzir seu trabalho.

Os estudos de Vigotski (1995) conduziram a questão para uma direção oposta, defendendo, por exemplo, que o processo de desenvolvimento do pensamento infantil se apresenta como um intenso e autêntico desenvolvimento, tratando-se de um processo dinâmico de elaboração. Ao educador cabe a compreensão de que a criança não apenas assimila e enriquece com a cultura, com o que está fora de seu organismo, mas que essa cultura transforma e "reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e de uma orientação completamente nova em todo o curso de seu desenvolvimento" (Vigotski, 1995, p. 305, tradução nossa).

Na perspectiva do pesquisador, a educação não deve se pautar na ideia de se adaptar ao desenvolvimento; pelo contrário, ela deve impulsioná-lo. Vigotski (1995) afirma que, para ser eficaz, a educação não deve se limitar às leis naturais do desenvolvimento da criança. Em seu entendimento, trata-se de indagar qual a finalidade da educação e, com base nisso, organizar o ensino.

No tocante ao desenvolvimento da memória das crianças em seus primeiros anos, Vigotski demonstra ser relevante considerar, no processo educativo, elementos concretos e favorecer



a imaginação, mas não reduzi-la a isso em função de sua pouca idade; ao contrário, essa memória deve ser superada no processo educativo. Na perspectiva do autor, isso se configuraria em uma reorganização pedagógica e metodológica (Vigotski, 1995).

Em textos como *Psicologia da arte* (1999), *Psicologia pedagógica* (2010b) e *Imaginação e criação na infância* (2009), Vigotski aborda a capacidade criativa* do homem, o que nos permite pensar a **função da arte na escola**. Consideramos que esses elementos favorecem os estudos e as reflexões acerca da educação na atualidade e, de maneira mais específica, de questões referentes à educação infantil.

O autor, preocupado em tratar do significado da arte, qual era sua verdadeira função e atento à discussão da época – se esta deveria ser ensinada na escola –, debateu com estudiosos, psicólogos e pedagogos e afirmou que a arte é importante para o homem e que seu papel não pode ser reduzido à comunicação de sentimentos (Vigotski, 2009). A arte, em sua acepção, não tem a função de “contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma”, não sendo “um simples meio de contágio” (Vigotski, 1999, p. 307-309).

Em seus estudos, Vigotski combate também o entendimento de que a arte é algo místico, expressão da criação vinda da alma; ao contrário, assevera que esta se cria a partir da realidade e volta para ela. Para o autor, a arte é um “ato tão real quanto todos os

* A obra *Imaginação e criação na infância*, editada na URSS em 1930, é um dos primeiros trabalhos de Vigotski publicados apresenta-se como a sistematização de palestras que o autor proferiu a pais e professores na Rússia. Nessa obra específica, Vigotski dedicou especial atenção à atividade criadora do homem que, segundo ele, é aquela por intermédio da qual se cria algo novo. Para isso, explicou a importância dos modelos, enfatizando a capacidade do homem de reproduzir ou de se lembrar de uma realização, ou de determinada vivência (Vigotski, 2009). Essa obra possui edições publicadas na Espanha, em Portugal e uma edição em inglês, intituladas *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*, *A imaginação e a arte na infância* e *Imagination and Creativity in Childhood*, respectivamente (Vigotski, 2007, 2009, 2004).



outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais" (Vigotski, 1999, p. 325). Com base nesse princípio, Vigotski (1999, p. 325) argumenta que o "ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações etc."

Quanto às discussões sobre se a arte pode ser ensinada e, em caso afirmativo, como fazer isso, embora Vigotski não entre em detalhes, sua argumentação parece indicar que ele rejeitaria tanto o ensino mecânico, que substituiria a verdadeira vivência artística por aprendizagem de fórmulas sobre as obras de arte, quanto o espontaneísmo decorrente da premissa de que seria impossível o ensino da arte, e da literatura (Vigotski, 1999).

Isso pode sugerir a ideia de que, se a imaginação e a fantasia não estão relacionadas à materialidade, não precisariam, portanto, ser ensinadas, e aí se firmam as práticas e o entendimento de que vamos "criar um texto", de que é "hora do desenho livre", como se a liberdade estivesse a serviço do não ensinar, do não ensino. A categoria *liberdade*, dessa forma, adquire uma dimensão que secundariza a ação intencional do professor. Na escrita do texto, há o cuidado quanto aos conceitos e às afirmações que se reportam ao processo educativo; entendemos que as assertivas de Vigotski (1999) são de extrema valia para os profissionais da educação na atualidade.

À medida que orientamos determinados procedimentos às crianças, como copiar ou reproduzir uma tela de Alfredo Volpi, recitar uma poesia de José Paulo Paes (Paes, 2005) e apresentar um texto teatral de Ana Maria Machado (Machado, 2006) ou Ruth Rocha (Rocha, 2009), mesmo que um dos objetivos seja a reprodução, a leitura atenta, devemos nos atentar ao traçado de



uma linha, à apreciação ou à pronúncia de determinado som, à organização e à apresentação de dada cena ou à escrita criteriosa. Esses procedimentos em si também não são cópias fiéis, mas podem ser considerados momentos preciosos de aprendizagem, o que significa pontuar, nas palavras de Vigotski (2009, p. 17), que se configuram como um momento de "reelaboração criativa de impressões vivenciadas".

Ações com atenção à escrita, às representações de peças, à declamação ou à audição de poesias integram um conjunto de procedimentos e atividades que contribuem para a formação da criança. Basta lembrarmos que, se estamos tratando dos primeiros anos de vida da criança, abordamos também a constituição da personalidade, da internalização de valores e de princípios que se edificam e passam a servir de referência às condutas futuras.

Crianças de diferentes idades podem conhecer telas e ouvir e ler poesias, o que enriquece suas vivências. Lembremos a explicação de Vigotski (2008) sobre o papel da brincadeira na infância. Esse entendimento da brincadeira é inspirador para pensarmos as práticas educativas: quando as crianças brincam, não fazem a representação fiel, mas constroem e combinam o velho de outras maneiras, o que constitui a base da criação. Assim, a apreciação de uma obra, a vivência de uma organizada contação de histórias e a realização de ações contemplando desenhos e escritas devem se configurar em situações de aprendizagem, com sentido e significado, que preservem a ludicidade.

As intervenções pedagógicas com arte e literatura infantil podem favorecer e potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual dos discentes independentemente de sua faixa etária ou nível de ensino (Chaves, 2007, 2010a, 2010b, 2016). Com base nessa premissa, elaboramos procedimentos didáticos com



o propósito de que estes se configurem em demonstrativos de recursos capazes de instrumentalizar o professor e estimular as crianças para o conhecimento que, em geral, não está em seu cotidiano. Nesse contexto, os Dicionários Letras Vivas*, Livretos**, Caixas que Mostram Telas*** e Caixas de Encantos e Vida**** se configuram em possibilidades de apresentar às crianças extratos de elaborações humanas aprimoradas.

Destacamos aqui um trabalho especial que fazemos com informações sistematizadas de aspectos biográficos de compositores, pintores, escritores ou profissionais ligados à dramaturgia

* O dicionário **Letras Vivas** constitui recurso didático possível de ser elaborado durante o ano letivo em conjunto com as crianças. A escolha das palavras que compoem o dicionário é realizada com base em histórias, poemas, músicas, passeios ou termos pelos quais os educandos manifestam interesse em conhecer ou ainda uma palavra que o professor tenha desafiado a sala a aprender o significado. Inicialmente, a palavra é registrada, o professor discorre sobre a definição extraída de um dicionário de uso didático na instituição; as crianças ouvem, leem ou registram por meio de escrita ou desenho o significado do termo; em momento posterior, devidamente planejado e organizado pelo professor, as crianças atribuem coletivamente significado à palavra escolhida, tendo como ponto de partida a conceituação do dicionário. Esse recurso didático objetiva mobilizar a criança a ampliar seu vocabulário (Chaves, 2011a, p. 53).

** Os **Livretos** são recursos didáticos que reúnem textos, imagens, ilustrações e informações sobre determinado expoente da literatura, poesia, música ou das artes plásticas para que a sua produção artística e cultural seja apresentada às crianças. A composição do Livreto pode, ainda, contemplar a biografia de um autor, músico, pintor, escultor, poeta, inventor, pesquisador ou algum nome de relevância na história da humanidade. Nesse caso, o Livreto Biográfico reunirá elementos da vida do nome em estudo, apresentando-os às crianças (Chaves, 2011a, p. 54).

*** As **Caixas que Mostram Telas** compõem um recurso didático formado por uma caixa (papel, madeira ou material similar), no interior da qual é reproduzida uma tela em três dimensões de um expoente das artes visuais. Conjuntamente à reprodução, há uma imagem da tela original, para que as crianças possam observar a imagem e o resultado do trabalho. O período de realização – incluindo o planejamento, a organização e a elaboração – pode chegar a um semestre (nesse período, a criança tem inúmeras vivências até a finalização da Caixa). Todo o processo de desenvolvimento desse recurso didático é proposto, organizado e conduzido pelo professor; as crianças participam ativamente da elaboração da caixa sob orientação do educador (Chaves, 2011a, p. 54).

**** O recurso didático denominado **Caixas de Encantos e Vida** é elaborado coletivamente; o grupo realiza a escolha de um expoente da literatura, da poesia, da música ou das artes plásticas a ser estudado. A Caixa contempla os “encantos” que, em geral, são representados por cinco temáticas: infância, amigos, obra, viagens e realizações que dizem respeito ao reconhecimento ou a premiações que tenham obtido ao longo de sua trajetória profissional. O objetivo é representar a “vida” de determinado expoente com base em material escrito, fotos e objetos que caracterizem os diferentes momentos de sua história (Chaves, 2011a, p. 54).



(Chaves, 2015). Além de também poder favorecer decisivamente o desenvolvimento do potencial criativo,

conhecer e estudar obras, viagens, infância e amigos dos expoentes dessas áreas são essenciais para a elaboração de planejamentos e procedimentos didáticos com e para as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Isso imediatamente enriquece o vocabulário dos escolares, equipa o infante para desenvolver funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção, a abstração e o pensamento. (Chaves, 2015)

Os estudos bibliográficos e as intervenções pedagógicas, no âmbito da formação de professores, reiteram a importância da ação intencional do professor, considerado como adulto mais experiente e responsável por direcionar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse exercício – e também desafio –, podemos apresentar como experiência positiva uma proposta de formação em serviço desenvolvida de 2002 a 2016 em alguns municípios do Estado do Paraná.

Nesse processo, há elementos que nos permitem refletir acerca de algumas das práticas pedagógicas efetuadas nas instituições educativas, bem como apresentar elementos que possam contribuir para avaliar processos educativos que devem se apresentar na condição de criadores, em uma perspectiva de valorização da educação escolar. Nesse sentido, as elaborações de Vigotski (1999, 2000, 2009) sobre como se efetivam a imaginação e a criação na infância favorecem nossas reflexões, firmando-se como decisivas para avaliarmos e, se necessário for, reconduzirmos nosso trabalho nas escolas e centros de educação infantil paranaenses.



A teoria histórico-cultural reafirma a tese de que a criança – nas experiências com as artes – estabelece comparações, elabora impressões, interpreta conflitos, considera e refuta diferentes hipóteses. Nesse sentido, para ilustrar como a organização da rotina pode ser tomada pela arte, indicamos a composição do que chamamos de “Camarim: um espaço de artes e encantos” (Chaves, 2011a). Exemplificamos com a composição desse espaço, que pode ser organizado em uma escola de educação infantil ou ensino fundamental, que é comum haver, nas instituições, salas que podem ser utilizadas como “camarim”. Basta verificar se há espaços possíveis de serem reutilizados e que possam receber novas funções e novos significados. O importante é que seja um espaço que possa comportar malas antigas ou baús, utensílios variados, adereços, instrumentos musicais, fantasias e roupas, preferencialmente de adultos de diferentes idades e profissões, objetos comuns em residências e locais de exercício de distintas profissões.

Assim, teríamos nesse espaço recursos e objetos para representações de diferentes peças, histórias, músicas e poesias. O termo *camarim* foi escolhido porque sugere a lembrança de um ambiente reservado à arte e se configura como espaço para desenhar, pintar, escrever e representar, o que significa assinalar que deve ser um espaço privilegiado para favorecer o processo criativo. Desse modo, “além da sala de aula, que deve ser necessariamente um lugar para a arte e a aprendizagem, as crianças terão no ‘camarim’ mais um espaço que se configura em recurso didático” (Chaves, 2016, p. 130). E conforme pontua Vigotski (2010b, p. 695), deve ser “fonte de desenvolvimento”.

O pleno desenvolvimento das capacidades humanas superiores pode, ainda, expressar-se nos espaços educativos formais



por meio da organização da rotina (tempo e espaço), a qual compreende a entrada da criança nos portões da instituição, a forma como é servido seu alimento, seu convívio com adultos e crianças e circunstâncias que incluem a realização de procedimentos didáticos, exemplos de situações cotidianas que podem favorecer uma educação humanizadora (Chaves, 2011b, 2014). Imaginemos as flores e as borboletas, expressas de forma recorrente nos versos e poemas, ganhando vida nas instituições educativas por meio de jardins elaborados por professores e crianças (Chaves, 2013).

Quão enriquecedor não será para os alunos ler obras literárias especialmente escritas para sua faixa etária, confortavelmente reclinados em redes de balanço nos espaços externos, manuseando recursos didáticos como livretos, sentados em cadeiras de balanço ou colocando-se altivamente em um púlpito na sala de aula para recitar um poema aos colegas (com a condução de professores) e atuar nas atividades formais ou em eventos. Entendemos que esses são alguns exemplos de práticas educativas que podem ser cotidianamente implementadas no interior das salas de aula e em espaços externos, capazes de maximizar e humanizar o processo de ensino e aprendizagem (Chaves, 2013).

5.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS E POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÕES CRIADORAS E HUMANIZADORAS

As vivências que elencamos neste estudo, na condição de possibilidades de intervenções pedagógicas plenas de sentido e significado, podem desenvolver a atividade criadora em professores e crianças. A capacidade criadora se desenvolve gradativamente, de formas elementares para outras complexas, e cada período da infância apresenta sua forma característica de criação, resultado do acúmulo de experiências (Vigotski, 2009).



Em seu estudo, Vigotski (2009) cita quatro formas principais de relação de atividade de imaginação e realidade. A primeira é a reafirmação de que toda obra da imaginação se constrói por meio de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa e, para isso, é retomada a ideia de que a fantasia não corresponde à realidade, mas seus elementos foram extraídos dela.

Essa forma é a principal lei que explica a atividade criadora de imaginação, pois "depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia" (Vigotski, 2009, p. 22). Com base na valorização da experiência humana e na importância das experiências anteriores para a atividade de criação, em conformidade com Vigotski (2009, p. 23), há uma "conclusão pedagógica a que se pode chegar", que "consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação".

Isso confirma a necessidade de se tratar da organização da rotina, do tempo e do espaço nas instituições formais de ensino, de valorizar os procedimentos didáticos disponibilizados, em um exercício intencional com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Para nós, procedimentos pedagógicos como Livretos, Dicionários, Caixas que Mostram Telas, Caixas de Encantos e Vida, organização do "Camarim" e dos Jardins configuram-se como possibilidades de intervenções pedagógicas que se amparam nessa defesa de Vigotski. Nos termos do citado autor, "quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais



circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação" (Vigotski, 2009, p. 23).

Na argumentação do pesquisador russo, estabelecendo efetiva relação entre realidade e imaginação, os exemplos apresentados atribuem importância especial às vivências. Em sua referência a Darwin para explicar que a criatividade, a elaboração científica, não é atributo de mentes biologicamente privilegiadas, Vigotski mencionou as inúmeras viagens, as observações de plantas e animais que foram conhecidos, com atenção aos registros e pesquisas em seus estudos e investigações. Nesse sentido, a experiência anterior, acumulada por aquilo que foi vivido e experienciado, possibilitou a elaboração de novos conceitos e de nova teoria.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é mais complexa, pois não diz respeito à relação entre construção fantástica e realidade, mas, sim, àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. Nessa discussão, Vigotski (2009) aborda também a criação de novas combinações que se efetivam a partir de experiências anteriores, mas não necessariamente de experiências vividas anteriormente (vivência efetiva)*. Trata-se da criação de novas combinações, em que a imaginação não é resultado necessariamente do que foi vivido, presenciado ou testemunhado, mas da constituição de imagens complexas pela aprendizagem efetuada em diferentes condições.

Para exemplificar, poderíamos afirmar que a compreensão e as imagens que temos da Revolução Russa de 1917, bem como

* Para explicar como a imaginação se firma como meio para ampliar a experiência de um indivíduo, o autor faz referência à Revolução Francesa e explica o valor da narração e da descrição como elementos que favorecem a imaginação daquilo que não foi visto ou vivido (Vigotski, 2009). Com isso, atualmente podemos imaginar a Revolução Russa, um evento distante com relação ao nosso tempo e espaço, assim como Vigotski, à sua época, teve condições de conhecer a Revolução Francesa, também distante de seu tempo.



a construção de imagens complexas dos difíceis anos anteriores e dos primeiros que se seguiram à Revolução Bolchevique, não são resultado de experiências anteriores, mas de estudos, de imagens de filmes, de poesias e de textos da dramaturgia. Assim, conseguimos constituir a imagem das dificuldades, do intenso frio e da fome, ou da esperança depositada na construção de uma vida comunista. Essa construção não se dá porque estivemos nas ruas de Moscou nos anos de 1918 e 1919, mas porque estudamos e conhecemos esse episódio por meio de textos, imagens e poesias. Vigotski (2009, p. 24) chamaria de “grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens”.

Haveria, aqui, a defesa do que Vigotski (2009, p. 24) definiria como “inúmeras representações históricas”; as representações históricas favorecem a criação, na imaginação, de determinado quadro – nesse caso, o contexto da Revolução Russa. O autor explica como é possível essa apreensão, compreensão individual da Revolução Russa e do período que se seguiu, o que só é possível “graças à experiência alheia ou experiência social” (Vigotski, 2009, p. 24).

Nesse âmbito, toda riqueza humana acumulada e materializada em diferentes formas de expressão (artes plásticas, cinema, literatura, história) registra a vida em dado período da história da humanidade. Se os russos não tivessem vivido aqueles dias e estes não tivessem sido descritos, posteriormente filmados e transpostos em poemas, por exemplo, essa apreensão individual seria impossível. Não seria possível imaginar ou visualizar se não fosse materialidade e, posteriormente, materialidade expressa em diferentes áreas do conhecimento, o que, para nós, firma-se em conteúdo e recursos didáticos que necessitam ser priorizados na escola. Isso significa atribuir implicação didática ao entendimento



de Vigotski (2010a) ao ele postular que é necessário incluir no psiquismo da criança o trabalho geral e universal que a sociedade humana produziu ao longo da história.

De acordo com o autor:

Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência. Assim, há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação. (Vigotski, 2009, p. 25)

Vigotski (2009) ainda apresenta a terceira forma de relação entre atividade de imaginação e realidade. Em sua concepção, a terceira forma é de caráter emocional. Nessa discussão, Vigotski pontua o caráter ou a característica da emoção nas obras de arte e como e por que nos relacionamos com elas. Segundo o autor, "a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante", acrescentando que é o "sentimento que colore a percepção dos objetos externos" (Vigotski, 2009, p. 25-26) – o sentimento atribui o tom à percepção dos objetos externos. Essa argumentação é amparada na ideia aqui apresentada por Vigotski (2009, p. 27), da qual "resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram em relação".

De acordo com o autor, os sentimentos influem na imaginação e a imaginação influi no sentimento, ainda que os sentimentos



provocados por uma situação imaginada sejam tão reais quanto aqueles provocados por uma situação real (Vigotski, 2009). Para justificar essa assertiva, o autor exemplificou que uma criança, ao entardecer, entrando em determinado ambiente – em um quarto, por exemplo –, percebeu um vestido pendurado como se fosse alguém estranho na casa e imaginou alguém estranho ou um bandido. Criada essa fantasia, não há ali um estranho, tampouco um bandido; porém, o medo que a criança vivenciou é real – trata-se de uma vivência verdadeira (Vigotski, 2009).

É essa lei psicológica que pode nos explicar por que as obras de arte, criadas pelas fantasias de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós. Como afirma o próprio autor, o sentimento para com os heróis de alguma maneira não nos deixa indiferentes (Vigotski, 1999, 2009).

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e sua desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de um teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. (Vigotski, 2009, p. 28-29)

Vigotski ainda apresenta a quarta forma entre fantasia e realidade. Em seu entendimento, a elaboração da fantasia pode ser

algo totalmente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. (Vigotski, 2009, p. 29)



O pesquisador russo explica como a imaginação torna-se realidade – em sua concepção, um exemplo disso são os dispositivos técnicos, criados pela imaginação combinatória do homem, resultantes de uma complexa reelaboração e se transformando em produtos da imaginação. Em seus estudos, Vigotski enunciou que não é apenas na esfera técnica que é possível essa constatação, mas que sentimento e pensamento “movem a criação humana” (Vigotski, 2009, p. 30).

O autor formulou uma indagação sobre o papel da arte com o questionamento: “para que, de fato, é necessária a obra artística? Será que ela não influencia nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo externo, o mundo da natureza?” (Vigotski, 2009, p. 31).

Essa indagação é fundamental se pensarmos na afirmação de Marx e Engels (1993, p. 37), segundo a qual “não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência”. Quando pensamos nisso, estamos, em geral, atentos à materialidade, a qual também é (ou pode ser) uma obra artística.

Nesse ponto reside a importância da relação efetiva da criança com o universo da arte, e centra-se a relevância de o espaço da criança ser tomado pela arte. Ao esclarecer que a compreensão é possível não apenas pelos dispositivos técnicos, Vigotski faz referência à literatura e explica, tomando como exemplo um conto – poderíamos dizer desprendido da realidade –, que é capaz de esclarecer “uma relação cotidiana complexa; suas imagens iluminam uma problemática vital, e o que não pode ser feito de um modo frio, em prosa, realiza-se na história e pela linguagem figurativa e emocional” (Vigotski, 2009, p. 32). Nessa



explicação, Vigotski apresenta, entre outros elementos, a função da arte e a compreensão da vida pela arte.

O autor também explica como imaginação e realidade se aproximam e como a segunda é determinante da primeira. Nas quatro formas há o estabelecimento da relação entre imaginação e realidade, e em todas elas há argumentos que amparam a defesa de organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva de apresentação de máximas elaborações humanas às crianças como condição ímpar para o favorecimento de sua imaginação e o desenvolvimento de sentimentos, como a solidariedade e o espírito coletivo, fundamentais para o debate e a constituição da sociedade que se intencionava firmar na Rússia. Trata-se de algo essencial devido aos elementos que trazem para contribuir na avaliação de práticas educativas na atualidade na defesa da educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das elaborações e das defesas expressas em nossa argumentação, entendemos que as intervenções educativas seriam adequadas à lógica de potencializar a capacidade criativa das crianças, o que significa, então, torná-las enriquecidas. Esse enriquecimento não diz respeito exclusivamente aos recursos disponibilizados às crianças, mas, sobretudo, à intencional e organizada ação do professor. A prática educativa, nesse contexto, precisa ser mais rica do que se apresenta e se testemunha (em geral) nas instituições educativas.

As elaborações de Vigotski e, particularmente, a argumentação presente na obra *Imaginação e criação na infância* constituem-se essenciais aos profissionais que se dedicam à educação escolar. Ao explicar que as capacidades intelectuais são desenvolvidas, o



autor reafirma que "da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora" (Vigotski, 2009, p. 91). Com base nesse argumento, podemos dialogar e estudar, particularmente com professores, sobre a necessidade da intencionalidade e do planejamento amparado na ideia de que, se o ensino estiver organizado com o que há de mais avançado (mais elaborado e contido em poemas, canções e telas), maior será a possibilidade de **estimular** e **direcionar** a condição de criação das crianças, para sermos precisos.

Ao considerarmos esta máxima da teoria histórico-cultural e de Vigotski, a organização do tempo e do espaço torna-se prioridade. Assim, a rotina independe do horário (tempo) – manhã ou tarde, antes ou após o repouso – nas salas ou parques (espaço); será considerado que "o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permite gerar necessidades e possibilidades para tal" (Vigotski, 2009, p. 92).

Isso favorecerá a compreensão de que, em todo tempo e em todos os espaços, as instituições escolares devem estar repletas de sentido, significado, com professores entusiasmados com o conhecimento e a arte e que possam entusiasmar, mobilizar e alegrar os escolares.

Com isso, a atuação profissional deve ser viabilizada em uma perspectiva de humanização e emancipação, em que os procedimentos didáticos sejam ricos de significado e afetividade. Queremos reafirmar a essencialidade da educação escolar em favor do conhecimento científico. Nesse contexto, reafirmamos a necessidade de uma proposta de educação que discuta as



potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação, em oposição à ideia de assistência e limite para a criança aprender e ter determinadas ações como condição elementar para uma educação humanizadora.

Destacamos que, em nosso entendimento, o assistencialismo não se estabelece unicamente na condição de filantropia ou cuidado físico, mas expressa uma conduta intencional e planejada no sentido de educar para a subserviência, o que atende plenamente à lógica estabelecida pela sociedade capitalista, em que o sistema educacional deve formar os filhos da classe trabalhadora para a execução de trabalhos técnicos específicos, privando-os da percepção e da apreensão da totalidade do conhecimento, sendo reservada às classes abastadas uma educação pautada na arte, no conhecimento científico e nas riquezas culturais da humanidade. Defendemos a necessidade de se rever a compreensão de que "assistencialismo" é diferente de educação; ao contrário, o assistencialismo é predominantemente educativo, mas para subserviência (Chaves, 2000).

Na atualidade, há a face potencializada da riqueza e da miséria que diariamente testemunhamos, muitas vezes sem dimensionarmos seu real significado. Essa condição, a nosso ver, não pode figurar como impedimento para um processo de escolarização humanizadora e verdadeiramente criativa, no qual os escritos clássicos e contemporâneos da teoria histórico-cultural podem e devem figurar na condição de referencial teórico que subsidie a atuação cotidiana do professor e dos profissionais que atuam direta ou indiretamente com questões referentes à educação formal e que saem em defesa da escolarização em favor da humanização e emancipação.



Essa condição, para nós, inclui a defesa de uma **educação de excelência** e, para a criança, isso se traduz como uma possibilidade de ser feliz. Com esses intelectuais citamos Prestes (2012), responsável por estudos criteriosos sobre a educação humanizadora e a defesa do conhecimento científico, que se firmam como as principais defesas da teoria histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

- BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.
- BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. A psicologia da aprendizagem de 1900 a 1960. In: LURIA, A. et al. (Org.). **Psicologia e pedagogia**. Lisboa: Estampa, [19--]. p. 145-226. v. 1.
- CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. Trabalho (Pós-Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011a.
- _____. Educação integral e intervenções pedagógicas: contribuições e proposições da teoria histórico-cultural. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 19, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2016.
- _____. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: _____. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011b. p. 97-106.
- _____. **Estudos e reflexões para considerar o caráter educativo do assistencialismo na organização da educação escolar**. Maringá, 2000. Apostila digitada.
- CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural.



In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.).

Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 71-86.

_____. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na educação infantil. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; MORAES, S. G. P. de (Org.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória, 2010b. p. 59-69.

_____. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 81-91, set./dez. 2014.

_____. Makarenko: uma proposta para educação do homem comunista. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 1., JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 11., 2012, Marília. **Anais...** Marília: Ed. da Unesp, 2012. Disponível em: <<http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/201252818742.doc>>. Acesso em: 27 out. 2019.

_____. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

_____. Práticas pedagógicas na educação infantil. **Fractal**, v. 27, n. 1, Rio de Janeiro, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1356>>. Acesso em: 27 out. 2019.

_____. **Reflexões sobre a organização do tempo e do espaço na educação infantil:** contribuições dos escritos clássicos da teoria histórico-cultural e possibilidades de intervenções pedagógicas. Telêmaco Borba: SME, 2013. Comunicação oral.



- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Progreso, 1988.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.
- EMÉLIANOV, A. **A aldeia soviética**: ontem e hoje. Lisboa: Estampa, 1976.
- HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KRUPSKAIA, N. **Acerca de la educación comunista**: artículos y discursos. Moscou: Ediciones en Lenguas Extranjeras, [19--].
- LA EDUCACION preescolar en la Unión Soviética. Barcelona: Fontanella, 1979. Tomo I.
- LENIN, V. I. **Acerca de la juventud**. Moscou: Progreso, 1976.
- _____. **Cultura e revolução cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. **La literatura y el arte**. Moscou: Progreso, 1979.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.
- LUCENA, C. et al. Pistrak e Marx: os fundamentos da educação russa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 271-282, abr. 2011.
- LUNACHARSKY, A. **On Literature and Art**. Moscou: Progress Publishers, 1965.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1990.
- MACHADO, A. M. **Ponto a ponto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.



- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2011.
- PAES, J. P. **Poemas para brincar**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- PRESTES, Z. R. **Quando não quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ROCHA, R. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Salamandra, 2009.
- SHUARE, M. **A psicologia soviética**: meu olhar. São Paulo: Terracota, 2017.
- STEIN, V. **A Educação estética**: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de arte na educação infantil. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- TULESKI, S. C. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.
- VALKANOVA, Y. The Passion for Educating the “New Man”: Debates about Preschooling in Soviet Russia, 1917-1925. **History for Education Quarterly**, v. 49, n. 2, p. 211-221, May 2009.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão em Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun. 2008.
- _____. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009. (Obras Escolhidas).
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).



- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Ensaios Comentados).
- _____. Imagination and Creativity in Childhood. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 1, p. 7-97, Jan./Feb. 2004.
- _____. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. 8. ed. Madrid: Akal, 2007. (Akal Básica de bolsillo, 87).
- _____. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995. v. 3.
- _____. **Obras escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Madrid: Visor, 1991. v. 1.
- _____. **Psicologia da arte**. São Paulo: M. Fontes, 1999.
- _____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2010a. (Coleção Textos de Psicologia).
- _____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010b.
- WEAVER, K. D. **Educación preescolar en la Unión Soviética**. Buenos Aires: Paidós, 1973. (Biblioteca del Educador Contemporáneo).
- WILSON, L. W. La nueva educación en la Unión Soviética. **Revista de Pedagogía**, Madrid, p. 5-19, 1931.





Priscila Larocca

6

CAPÍTULO

Educação e formação de professores:
a abordagem materialista dialética de Henri Wallon



EDITORA
intersaberes

Henri Wallon, ao longo de uma existência consagrada ao estudo do homem concreto em situação real, conheceu alegrias e inquietações. Permaneceu jovem, nessa juventude dos homens generosos e de alta inteligência, que sabem descortinar as vastas perspectivas que se abrem à humanidade, e que trabalham modestamente com todos os homens de boa vontade, não em busca de vantagens ou glórias pessoais, fugazes e ilusórias, mas pela grande obra coletiva do progresso humano.
(Dantas, 1983, p. 40)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é analisar aspectos que interessam à formação de professores a partir da visão dialética e humanista da psicologia da pessoa completa de Henri Wallon (1879-1962).

A escolha pela teoria de Wallon encontra motivações traduzidas nas palavras de Pedro Dantas, um de seus importantes biógrafos brasileiros que, ao ressaltar a abordagem concreta dos seus estudos sobre o homem em sociedade, também destacou sua generosidade e seu compromisso sociopolítico para com a humanidade. Além do inestimável valor do quadro teórico-metodológico, referencial para a compreensão do desenvolvimento da criança e da educação, as qualidades extraídas de sua trajetória de vida são extremamente necessárias e inspiradoras para pensarmos a formação de professores em nosso contexto atual.

Segundo Dantas (1983, p. 39), "a coerência norteou-lhe a vida", pois a despeito dos percalços e enfrentamentos de uma vida atravessada pelas duas grandes guerras mundiais na Europa (1914-1918; 1939-1945), Wallon sempre se dirigiu ao interesse



coletivo e à justiça social. O autor destacou que Wallon foi descrito pelo Prof. Piéron, seu contemporâneo, como alguém que: "fez Ação em face da Ciência, fez Ciência em face da Ação, num ciclo profundamente humano. Pensador, pesquisador, descobridor, sábio e militante, em toda parte onde se exige luta e ação para a consecução de um futuro melhor e mais feliz, lá se encontra Wallon" (Piéron, citado por Dantas, 1983, p. 30).

A conjugação dos interesses de Wallon pela ciência e pela ação política pode ser identificada ainda em sua infância e vivências familiares. Wallon proveio de uma eminente família de universitários ligados à história da França e da República. Seu avô, o historiador Henri Alexandre Wallon, a quem o neto destinava profundo respeito e afeto, foi responsável, como deputado constituinte, por garantir o teor republicano da Constituição francesa de 1875. Mais adiante, tornou-se senador. Assim, desde tenra idade, Wallon vivenciou de modo muito próximo uma cultura humanística e a paixão pelas coisas públicas.

Wallon se formou na Escola Normal Superior, licenciando-se em Filosofia em 1902, com apenas 23 anos. Mais tarde, lecionou Filosofia no ensino secundário, o que também serviu para ampliar seus estudos. Uma vez que já almejava conhecer melhor a psicologia da criança, resolveu fazer Medicina Psiquiátrica em Paris*, concluindo o curso em 1908. Naquela época, já se mostrava interessado nas ideias do materialismo dialético, que consolidará mais adiante. No mesmo ano, em um desfile militar, manifestou-se aos gritos contra Clemenceau, governador que

* Isso porque, segundo Galvão (2012, p. 21): "Na época em que Wallon fez seus estudos não existia, na estrutura da universidade, um curso específico de psicologia. Levado pela limitação das circunstâncias, impulsionado pela tradição médico-filosófica da psicologia francesa, mas também pelo interesse em conhecer a organização biológica do homem [...]".



reprimira violentamente vinhateiros explorados que protestavam, do que resultou a sua prisão imediata, junto com a de outros socialistas. A prisão de Wallon provocou grande repercussão na sociedade da época. Professores, intelectuais, artistas e homens de letras manifestaram-se pressionando Clemenceau, que mandou libertá-lo após dez dias de detenção muito bem aproveitados para fazer leituras, escrever e receber amigos.

Wallon atuou como médico sob a direção do Mestre Nageotte, nos ambulatórios de Bicêtre e Salpêtrière, até 1914, desenvolvendo pesquisas sobre o sistema nervoso. Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, Wallon foi ao *front* como médico do exército francês, dedicando-se a tratar dos soldados feridos. Ao voltar da guerra, continuou a tratar das lesões cerebrais de ex-combatentes e também atendeu crianças portadoras de atrasos cognitivos. Tais experiências fundamentaram sua tese de relacionamento entre o organismo e o mundo psíquico das pessoas. Nas palavras de Dantas (1983, p. 22):

Através da Psicologia patológica, Wallon focalizou o estudo experimental da atividade psíquica, e examinando traumatizados de guerra ele foi levado a precisar certas relações existentes entre as manifestações orgânicas e psíquicas. Os diversos distúrbios neuropsíquicos o ensinaram a conhecer a complexidade do dinamismo motor e de suas relações com a atividade mental. Esses distúrbios o levaram a descobrir os desequilíbrios psíquicos que a emoção é capaz de provocar.

Após 1920, com base nos conhecimentos de neurologia e psicopatologia, Wallon consolidou seu interesse em desenvolver uma **psicologia da criança**. Em 1925, em condições precárias, criou um laboratório médico psicológico para atendimento de crianças ditas "anormais" em uma escola na periferia de Paris,



na qual prestava orientações às crianças e às suas famílias. Esses infantes provinham de famílias pobres. Eram filhos de metalúrgicos, lavadeiras, empregados de comércio. Wallon trabalhou nessa localidade durante 14 anos.

Ainda em 1925, Wallon publicou sua tese de doutorado, chamada *L'enfant turbulent: Étude sur le retard et les anomalies du développement moteur et mental**. Nessa tese, estabeleceu a relação entre o movimento (motricidade) e o psiquismo, comparou etapas motoras e mentais das crianças normais, discutiu as síndromes psicomotoras e concluiu que a motricidade é o tecido comum e original da vida psíquica em suas diferentes realizações (Dantas, 1983).

Em 1929, Wallon ingressou na Sorbonne como professor universitário. Passou então a integrar o grupo francês da **educação nova**, movimento educacional que se estendeu a países europeus e não europeus e que promoveu, na França, uma verdadeira revolução no sistema de ensino.

Militante político de esquerda e simpático ao socialismo, Wallon foi a Moscou participar de um congresso com sua esposa, Germaine, em 1931. Após sua volta, em 1932, integrou e presidiu um grupo de intelectuais chamado de *Círculo da Rússia Nova***, interessado em aprofundar estudos referentes ao materialismo dialético a fim de perscrutar suas possibilidades em diferentes campos científicos. Galvão (2012, p. 20) esclarece que Wallon queria discutir o materialismo dialético como um método de análise e um referencial epistemológico para a sua psicologia da

* A criança turbulenta: estudo sobre o retardo e as anomalias do desenvolvimento motor e mental.

** Esse grupo de intelectuais visava utilizar o materialismo histórico dialético como referencial científico em diferentes áreas do conhecimento. Dantas (1983) aponta que, entre os membros mais ativos, estavam: Prenant (biologia), M. Cohen (linguística), P. Labérenne (matemática), C. Parain (história), G. Friedmann (sociologia) e Paul Langevin (física), além de Wallon (psicologia).



criança. Por isso, interessava-lhe muito mais a filosofia marxista do que propriamente o sistema de governo. Vários membros desse grupo de estudos produziram obras e artigos com base nas discussões empreendidas, muitas das quais foram publicadas.

Wallon passou a lecionar em 1937, tendo ocupado a cadeira de Psicologia e Educação no Colégio de França (considerado o berço da psicologia na Europa) e, em 1939, mudou o laboratório de psicobiologia da criança para a sua sede definitiva, ainda em uma escola, onde funciona até hoje.

Não é difícil perceber que as relações de Wallon com a escola básica e com a educação tomam forma e se consolidam ao longo de sua trajetória. A educação escolar era entendida pelo autor como um campo de observação imprescindível à psicologia da criança, que oferecia também questões novas a serem investigadas, com vistas ao aprimoramento das práticas educativas.

Wallon se opôs veementemente ao fascismo que se disseminava na Europa. Combateu, na França, o governo de Vichy, que o destituiu de sua cátedra. Todavia, isso não o fez renunciar ao seu trabalho científico, o qual desenvolvia auxiliado por estudantes e colegas.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Wallon fez parte da resistência francesa contra a ocupação nazista. Viveu em precaríssimas condições e foi banido de sua residência. Constantemente ameaçado e perseguido de modo implacável pela Gestapo (polícia nazista), teve de viver na clandestinidade e, para isso, adotou o pseudônimo de René Hubert. Em 1940, com o apelo do Partido Comunista pela resistência, trabalhou com Georges Politzer e Jacques Solomon. No final do mesmo ano, em decorrência da prisão



do físico Paul Langevin pelos militares alemães apoiados pelo governo de Vichy, Wallon montou uma comissão de defesa dos professores e estudantes da Universidade de Paris. Essa comissão acabou por se tornar um movimento de massa de resistência e originou a Frente Nacional Universitária contra a opressão, pela independência dos povos e em favor da liberdade, da verdade científica e da emancipação dos trabalhadores. Mesmo em meio às vicissitudes da vida clandestina, Wallon produziu e publicou, em 1942, o livro *De l'acte à la pensée**. Em agosto de 1944, os resistentes haviam ocupado o Ministério da Educação Nacional e Wallon, no mesmo dia em que os nazistas eram expulsos de Paris pelas tropas libertadoras, já tratava de se reunir com os universitários tendo em vista a reorganização da universidade francesa (Dantas, 1983; Mahoney, 2002; Galvão, 2012).

Após a libertação, no final de 1944, com o físico Paul Langevin, Wallon foi indicado para integrar uma comissão a fim de que se elaborasse um projeto educacional para o sistema de ensino francês. Esse projeto ficou conhecido como "Plano Langevin-Wallon", o qual retratou o pensamento pedagógico e o desejo de ambos os estudiosos em fazer uma educação voltada para a **igualdade social**. Embora não tenha sido concretizado, esse plano é até hoje inspiração e referência para mudanças educacionais em diferentes países (Mahoney, 2002).

Wallon fez, por toda a sua vida, muitos debates sobre a renovação pedagógica do ensino à luz de sua psicologia dialética. Presidiu o grupo francês da educação nova; criou a revista *Enfance*, destinada a pesquisadores em psicologia e educadores; foi membro da Sociedade Francesa de Pedagogia, que reunia

* *Do ato ao pensamento.*



educadores e discutia problemas concretos com os quais os professores se deparavam no ensino; incorporou seus conhecimentos às discussões sobre a formação de professores, sugerindo-lhes atitudes sensíveis e respeitosas e que levavam em consideração as dimensões constituintes da pessoa do aluno (Galvão, 2012).

Podemos dizer, sem medo de errar, que Wallon abraçou a causa da educação e que sua vida é um retrato de um professor apaixonado por sua ciência e pela tarefa de ensinar. Para além do potencial das contribuições teóricas e metodológicas da psicologia da pessoa completa, sua vida inspira os professores – sobretudo por um modo compromissado de lutar pela transformação da sociedade e pela emancipação humana.

6.1 TEORIA E MÉTODO NA PSICOLOGIA DA PESSOA COMPLETA

Tanto na teoria quanto no método walloniano subsiste um modo de olhar o homem sem fragmentá-lo nem isolá-lo de seu contexto. Coerente com o **materialismo histórico dialético**, o método walloniano contrariou a herança positivista, tradicionalmente influente na educação e na psicologia. Essa herança separa as dimensões do funcionamento humano e o isola de suas relações com o meio social e com a cultura. De maneira distinta, o olhar de Wallon para o homem empreendeu buscas constantes para superar reducionismos e antinomias e reforçou a necessidade de se compreender os fenômenos na sua totalidade e de apanhar suas relações e contradições. Compreendendo que a psicologia deve estudar o homem como um ser inteiro, em interação com a cultura, o olhar de Wallon voltou-se para a unidade humana em sua multidimensionalidade.



Sobre isso, Galvão (2012, p. 30) destaca:

A existência do homem, ser indissociavelmente biológico e social, se dá entre as exigências do organismo e da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência. O estudo do psiquismo não deve, portanto, desconsiderar nenhum desses fatores, [...] tampouco tratá-los como termos independentes; deve ser situado entre o campo das ciências naturais e sociais. Para construir-se como ciência, a psicologia precisa dar um passo decisivo no sentido de unir o espírito e a matéria, o orgânico e o psíquico.

Tal perspectiva dialética e relacional é, sem dúvida, uma contribuição desde já muito significativa para a formação de professores, na medida em que coloca a necessidade de o professor compreender o aluno como pessoa e de forma contextualizada.

O método walloniano foi denominado *concreto-multidimensional* (Tran-Thong, 1981), pois Wallon estudava a criança considerando a sua realidade de vida e o conjunto de atividades que ela realizava. Sua abordagem metodológica é entendida como genética, comparativa e de análise integrada do desenvolvimento humano.

A perspectiva genética supõe ao estudioso seguir o curso do desenvolvimento desde a gênese/origem dos processos até as etapas mais evoluídas ou pontos críticos. Essa perspectiva era considerada por Wallon como "a mais adequada para estudar a transformação da criança em adulto, porque ela busca o sentido dos fenômenos em sua origem e transformações conservando sempre sua unidade" (Mahoney, 2002, p. 16). A perspectiva comparativa implica identificar e analisar semelhanças e diferenças entre crianças e adultos, crianças normais e crianças com patologias, entre o animal e o homem (Galvão, 2012).

Os estudos wallonianos partiram de 214 observações feitas em crianças com distúrbios de comportamento – as crianças



"turbulentas" (Mahoney, 2000). Essas observações configuraram sua tese de doutorado e, segundo Mahoney (2000), os resultados desses estudos foram revistos e comparados às observações feitas nos soldados feridos da Primeira Guerra Mundial, pois Wallon buscava estabelecer relações entre lesões neurológicas e os efeitos no psiquismo. Para Wallon, a psicopatologia foi um primeiro caminho para evidenciar processos presentes no sujeito normal, uma vez que o comportamento patológico permite apanhar os fenômenos em sua transformação ou em sua fixação num nível determinado (Galvão, 2012). Assim, lançou mão de estudos da psicopatologia, mas também da neurologia, da antropologia e da psicologia animal, com o objetivo de comparar e elucidar o complexo processo de desenvolvimento infantil, o qual, geneticamente analisado, permitiu-lhe conhecer o sujeito adulto e a constituição da consciência humana. Dessa forma, Wallon extraiu os princípios que regulam o processo de desenvolvimento humano, identificando relações funcionais, etapas e crises do processo.

A análise integrada consiste em estudar em conjunto as relações entre os diferentes campos funcionais que compõem a pessoa completa – a afetividade, a inteligência e a motricidade –, focando, ao mesmo tempo, as relações entre os fatores orgânicos e sociais que determinam o desenvolvimento humano.

Mahoney (2000, p. 15) esclarece que a grande ideia organizadora da teoria walloniana é o conceito de **integração** e que, embora cada uma das dimensões constitutivas da pessoa tenha a própria identidade estrutural e diferenciação, elas estão de tal forma imbricadas que uma é sempre parte constitutiva da outra. Isso significa que: "Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias



afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa" (Mahoney, 2000, p. 15).

A separação que se faz entre as dimensões, na verdade, tem em vista a descrição do processo, com uma finalidade exclusivamente didática, pois Wallon enfatizava a importância de analisar um fenômeno em suas diferentes determinações. Importava para ele apanhar ou detectar as relações entre essas diferentes determinações, fossem elas orgânicas ou neurofisiológicas, fossem elas sociais, analisando suas variáveis de modo exaustivo. Daí seu método ter o caráter multidimensional que apresenta.

Mahoney (2000) destaca alguns pressupostos que alicerçam a teoria de Wallon. O primeiro deles é o de que a **pessoa está em contínuo processo**, ou seja, existem mudanças e transformações acontecendo na pessoa do início ao fim da sua vida. Tais mudanças produzem tensões internas nos conjuntos funcionais cujo jogo de forças se mantém de acordo com a interação entre organismo e meio. A cultura em que se desenvolve o organismo, nesse sentido, atua canalizando e cultivando oportunidades, sendo que os resultados do jogo de forças que se dá ao longo desse processo podem ser observados externamente.

O segundo pressuposto é o da **totalidade**. A cada instante do processo o conjunto resultante é uma pessoa total. Todo o processo de desenvolvimento resulta numa individualidade, numa singularidade que emerge das relações internas do sujeito e da sua existência objetiva neste mundo. Não há, pois, qualquer possibilidade de considerar dimensões e fatores de modo fragmentado ou independente. Já dizia Wallon que a criança "em cada idade constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose" (Wallon, 1981, p. 233). Sendo assim, a pessoa constitui-se a partir



de uma rede de relações entre os seus campos funcionais e os fatores determinantes do seu desenvolvimento. É como totalidade, portanto, que se constitui cada individualidade.

O terceiro pressuposto é o de que existe uma estreita relação entre a **existência social** e a **existência individual**. Tal relação se dá continuamente e é marcada sobremaneira pelo momento social, histórico e concreto em que cada existência individual se desenrola.

O quarto pressuposto é o de que o **desenvolvimento é aberto**, ou seja, está sempre acontecendo. Não se fecha ou acaba. Portanto, o homem é um ser em movimento, sempre inacabado e em contínua transformação.

O quinto e último pressuposto é o de que o processo é marcado por **crises ou conflitos** entre os **diferentes estágios do desenvolvimento**. Tais crises são oriundas do encontro entre atividades já adquiridas e novas demandas provenientes do meio. Esses conflitos podem ter origem exógena (desequilíbrios a partir das ações do sujeito em relação ao meio) ou endógena (provocados por efeitos da maturação biológica). A passagem para um novo estágio de desenvolvimento implica a superação do conflito, supondo uma nova qualidade na interação organismo e meio. A partir da ideia de que a contradição é inerente ao sujeito e ao objeto, Wallon entendeu que os conflitos são molas propulsoras do processo de desenvolvimento humano, sendo fundamentais para o seu estudo.

Portanto, na teoria walloniana, o desenvolvimento é entendido na perspectiva de integração entre o organismo e o meio e as dimensões constitutivas da pessoa: cognitiva, afetiva e motora. Conforme as palavras de Dourado e Prandini (2012): "A pessoa é vista como um conjunto funcional



resultante da integração de suas dimensões, cujo desenvolvimento se dá na integração de seu aparato orgânico com o meio, predominantemente social". Assim, o desenvolvimento é concebido desde uma dinâmica de determinações recíprocas entre fatores orgânicos e sociais. Para Wallon (citado por Mahoney, 2002, p. 10):

Separar o homem da sociedade, opor, como é frequente, o indivíduo à sociedade, é descorticalizar seu cérebro... A sociedade é para o homem uma necessidade, uma realidade orgânica. Não que ela já esteja organizada no seu organismo... A ação se faz no sentido inverso. É da sociedade que o indivíduo recebe suas determinações.

Essa visão supõe reconhecer uma complexa dinâmica entre recursos dados pelo organismo, como a maturação biológica, que oferece uma ordem relativamente fixa dos estágios de desenvolvimento, com recursos do meio em que vive concretamente a criança. Nesse sentido, o desenvolvimento não é um processo universal para todos os homens, fruto de sua natureza, mas está circunstanciado nas efetivas condições de existência em cada sujeito concreto. Os fatores orgânicos são mais decisivos no início do desenvolvimento. Contudo, na medida em que o desenvolvimento acontece, os fatores orgânicos cedem lugar à influência de fatores sociais advindos do meio cultural.

Como explica Galvão (2012, p. 41): "O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com 'alimento cultural', isto é, linguagem e conhecimento". Tal processo, como já vimos, não é linear, supondo, por isso mesmo, a passagem por crises, conflitos, rupturas e retrocessos.



A dinâmica de regulação do desenvolvimento humano foi explicada por Wallon em três leis ou princípios. São a alternância, a predominância e a integração funcionais.

A **alternância funcional** é o princípio pelo qual duas direções opostas se intercalam ao longo do desenvolvimento, caracterizando estágios bem diferenciados. Uma direção é **afetiva**, de construção do "eu", e a outra é **cognitiva**, de construção do mundo físico e social. Com isso, ao longo do desenvolvimento, alternam-se estágios nos quais o sujeito em desenvolvimento ora está mais voltado para o conhecimento e construção de si, ora mais voltado para o conhecimento do mundo exterior, da realidade à sua volta.

A **predominância funcional** é o princípio pelo qual as três dimensões (motora, afetiva e cognitiva) dominam certo estágio do desenvolvimento, caracterizando as atividades preferenciais do sujeito, o colorido ou a nuance daquele estágio. Tendo em vista a predominância e a alternância funcional, podemos descrever o desenvolvimento como sendo movido por duas forças opostas: a força centrípeta, que é afetiva, voltada para dentro; e a força centrífuga, que é cognitiva, voltada para fora. Contudo, conforme aponta Mahoney (2000, p. 14), "o afetivo e o cognitivo têm sempre como suporte a atividade motora, ou em sua expressão exterior (deslocamentos no espaço) ou em sua expressão plástica (a forma do corpo mediante seu tônus)".

A **integração funcional** é a terceira lei ou princípio que aponta a relação existente entre os estágios hierarquizados do processo de desenvolvimento. Essa relação supõe que as novas possibilidades surgidas a cada estágio não representam o desaparecimento das funções e condutas primitivas ou elementares, mas que as funções mais recentes e sofisticadas passam a controlá-las,



na dependência das possibilidades do sistema nervoso e do meio ambiente. Esse processo não é imediato, tampouco simples, mas supõe observar que: "Enquanto não se consolida esta integração, as funções ficam sujeitas a aparições intermitentes, submetendo-se a longos períodos de eclipse depois de ter se manifestado uma, ou mesmo várias vezes, durante um curto período" (Galvão, 2012, p. 46).

A integração funcional, segundo Dourado e Prandini (2012), resulta da integração dos três subconjuntos ou campos funcionais – motor, afetivo e cognitivo. É também responsável pelo quarto subconjunto ou campo funcional, denominado por Wallon como *pessoa*. Sendo assim, não importa a fase de desenvolvimento na qual cada sujeito se encontra, ele será sempre uma pessoa completa em qualquer momento do seu desenvolvimento.

Além dos princípios já enunciados, o processo de desenvolvimento segue uma tendência que vai do sincretismo à diferenciação, a qual pode ser observada nas diferentes dimensões do desenvolvimento – motora, afetiva e cognitiva –, bem como na própria pessoa. O **sincretismo** corresponde a uma forma nebulosa, confusa e global característica da percepção e do pensamento infantil no início do desenvolvimento. Trata-se de uma indiferenciação em relação a si e às coisas que existem no mundo. Segundo Galvão (2012, p. 81): "No pensamento sincrético encontram-se misturados aspectos fundamentais, como o sujeito e objeto pensado, os objetos entre si, os vários planos do conhecimento, ou seja, noções e processos fundamentais de cuja diferenciação dependem os progressos da inteligência".

A superação do sincretismo irá acontecer à medida que as informações se organizam em categorias ou conceitos unidos por relações claras, delimitadas e diferenciadas.



Movimentos, sentimentos, ideias são inicialmente confusos, e vão se tornando cada vez mais precisos, mais claros, mais coordenados, mais articulados às solicitações do meio e às intenções da pessoa. Desenvolver-se é ser capaz de responder com reações cada vez mais específicas a situações cada vez mais variadas. (Mahoney, 2000, p. 14)

O processo de **diferenciação** ocorre pouco a pouco, por meio dos recursos que a inteligência dispõe, circunstanciados na cultura garantida pela presença eterna do outro que, ao lado da sobrevivência física, também garante, desde o início do desenvolvimento da criança, a sobrevivência da cultura com seus valores, técnicas, instrumentos, crenças e afetos. Sendo assim, a “mediação social está, pois, na base do desenvolvimento: ela é a característica de um ser que Wallon descreve como sendo ‘geneticamente social’, radicalmente dependente dos outros seres para subsistir e se construir como ser da mesma espécie” (Dantas, 1993b, p. 92).

Para melhor compreender o processo de constituição do sujeito e das diferenciações que se dão ao longo do seu desenvolvimento a partir da influência de outras pessoas, é necessário abordar, ainda que brevemente, a teoria da emoção elaborada por Wallon.

A emoção, na psicogenética walloniana, é o ponto de partida da constituição do sujeito, sua base biológica, pois fornece ao bebê as primeiras possibilidades de mobilizar as pessoas à sua volta, para suprir suas necessidades, desde as mais elementares. É chorando que o bebê, diante de sua imperícia cognitiva e motora, atua sobre o ambiente social, instaurando os primeiros vínculos.

Nesse sentido, é possível afirmar que a emoção é simultaneamente biológica e social. Biológica porque é característica



da vida orgânica, para garantir a sobrevivência da espécie, tendo em vista a extrema dependência do bebê. Social pelo poder que oferece de mobilizar os outros e possibilitar a formação dos vínculos que garantirão à criança o acesso à cultura com todo o universo simbólico construído na história da humanidade. Podemos afirmar que "a emoção é a exteriorização da afetividade, um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao meio" (Dourado; Prandini, 2012, p. 26).

Dessa maneira, a emoção faz a transição do estado orgânico do ser para etapas mais evoluídas, mais racionais, que somente poderão ser alcançadas por meio da mediação social. Assim, é ela, a emoção, que está na origem da razão, "é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva" (Dantas, 1993b, p. 86).

Considerando os comportamentos emocionais do recém-nascido, notamos que, aos poucos, os movimentos expressivos da emoção evoluem para comportamentos afetivos cada vez mais complexos, cedendo lugar aos sentimentos e atividades cognitivas. Todavia, a emoção, dado seu caráter primitivo, continuará sendo antagonista à cognição. Isso significa que a emoção tem o poder de se expressar com bastante intensidade, como verdadeiras descargas emocionais que se sobrepõem às atividades da cognição, como o raciocínio e o conhecimento. É por isso que o trabalho cognitivo exige a "baixa temperatura emocional" (Dourado; Prandini, 2012).

Ao analisar a vida emocional, Wallon identificou componentes orgânicos que a acompanham, como alterações fisiológicas, viscerais e metabólicas. Verificou que subsistem nesses componentes flutuações do tônus muscular, nas vísceras do organismo



e/ou na musculatura superficial, de modo que toda alteração emocional é acompanhada de manifestações tônicas.

Wallon estudou as relações do tônus muscular com a emoção e desta com a cognição. Seus estudos revelaram que a emoção é deflagrada mediante três origens: a **química** (por exemplo, os efeitos intensificadores ou calmantes provocados por drogas), a **mecânico-muscular** (efeitos intensificadores ou relaxantes provocados, respectivamente, por atividades rítmicas – como tambores, marchas e danças – e massagens) e, ainda, a **representacional ou abstrata** (como os efeitos emocionais provocados por músicas, poemas, literatura, filmes etc.).

Levando-se em conta o efeito que provocam no tônus muscular, as emoções podem ser ainda de dois tipos: **hipotônicas**, quando reduzem o tônus muscular (como é o caso da depressão e do susto); e **hipertônicas**, quando geram tônus a ponto, muitas vezes, de endurecer completamente o corpo. Esse é o caso da raiva, da ansiedade etc.

Dantas (1993b) indica que há necessidade de escoamento do tônus muscular para que se estabeleça um fluxo que se eleve e se escoie naturalmente em movimentos expressivos, como a alegria, por exemplo, pois a emoção concentrada provoca uma verdadeira revolução orgânica que apaga ou inibe a percepção adequada do mundo exterior – ou seja, diminui a atividade cognitiva. Por outro lado, quanto mais o sujeito se sentir sem condições intelectuais para enfrentar determinado problema, maior será o grau de emoção gerado. Sendo assim, o sentimento de incapacidade ou imperícia diante de um problema gera um sempre comportamento emocional.

Além disso, a emoção se caracteriza pela sua visibilidade e pelo alto grau de contágio. Wallon denomina essa visibilidade



de atividade *proprioplástica*, a qual permite estabelecer com as outras pessoas um diálogo tônico postural do tipo subliminar, uma espécie de forma primitiva de comunicação da espécie. Isto explica também outra característica do comportamento emocional, que tende a se ampliar na presença de outras pessoas, o que demonstra, mais uma vez, o seu poder e a sua origem como comportamento social (Dantas, 1993b).

Mediante o exposto, não é difícil perceber a importância da dimensão afetiva na construção da pessoa, uma vez que a emoção está na raiz da afetividade e é a sua forma mais primitiva e, por isso, precisa se diferenciar gradativamente com o auxílio da inteligência. Portanto, afetividade e inteligência terão, com base nisso, uma atuação de reciprocidade em que uma depende da outra, uma atua sobre a outra de tal maneira que as aquisições de uma repercutirão sobre a outra ao longo de todo o processo de desenvolvimento.

Ao focar a relação entre afetividade e inteligência no desenvolvimento humano, Wallon identifica três momentos bem marcados. O momento inicial, do recém-nascido, é eminentemente afetivo e tônico. Marcado pela forte carga de emoção, é um momento de afetividade somática e epidérmica, que depende da presença real dos parceiros em suas manifestações. Mais adiante, a partir da incorporação da linguagem, a afetividade passa a se beneficiar da função simbólica, instalando uma "forma cognitiva de vinculação afetiva" (Dantas, 1993b, p. 90). Na puberdade, já ocorre a incorporação da função categorial, uma vez que o pensamento conta agora com a organização possibilitada pelos conceitos ou categorias. Instaura-se a partir daí uma afetividade simbólica, que coloca exigências racionais para as relações afetivas. Notamos, portanto, que ao longo do processo



de desenvolvimento há uma retroalimentação entre inteligência e afetividade, permitindo dizer que "a razão nasce da emoção e vive de sua morte" (Dantas, 1993b, p. 86).

A **motricidade**, nesse sentido, não se dissocia do conjunto do funcionamento do sujeito. Além de possibilitar a relação com o mundo físico, o movimento se relaciona diretamente com a afetividade e a inteligência. A motricidade expressiva nada mais é do que a dimensão afetiva do movimento. No bebê, a expressividade mímica, embora não tenha efeito algum sobre o meio físico, é capaz de mobilizar as outras pessoas, pois "pela expressividade o indivíduo humano atua sobre o outro, e é isto que lhe permite sobreviver, durante seu prolongado período de dependência" (Dantas, 1993a, p. 38). Portanto, a dimensão motora atua inicialmente em relação ao meio social para só depois atuar em relação ao meio físico.

Por meio de estudos sobre a musculatura e as estruturas cerebrais, Wallon destaca na atividade muscular as funções cinética e postural (ou tônica). Enquanto a função cinética é responsável pelo movimento no espaço (mudanças de posição do corpo ou de seus segmentos), a função postural ou tônica faz a regulação na tensão da musculatura, mesmo que não haja deslocamento do corpo no espaço. Para Wallon, as regulações no tônus muscular são inicialmente responsáveis pelo equilíbrio dos gestos e do corpo, possibilitando o desenvolvimento das *praxias* (pegar, empurrar, abrir, fechar). Mais adiante, com progressos no campo cognitivo, há uma integração do movimento à inteligência. "A criança torna-se capaz de prever mentalmente a sequência e as etapas de atos motores cada vez mais complexos. Integrado pela inteligência, o ato motor sofre um processo de internalização" (Galvão, 2012, p. 72), possibilitando maior autonomia e ação à



criança em relação ao meio. Ao longo dessa trajetória, a imitação de gestos e ações de outras pessoas revela a origem motora dos atos mentais. É comum, nesse sentido, observarmos que as crianças fazem uso de gestos (atos motores) para completar ou garantir a expressão de seu pensamento nascente.

Todo esse processo se sofisticará e, gradualmente, possibilitará ao sujeito maior controle dos atos motores e maior ajuste ao espaço e às situações. Os movimentos globais iniciais se especializarão de modo crescente e vinculado ao meio cultural, responsável pelos aprendizados sobre a utilização dos objetos. Sendo assim, todo esse ajustamento dos movimentos, assim como das emoções, está ligado também ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou disciplinas mentais que realizam, sob direção da inteligência, as funções da consciência, as quais possibilitam ao sujeito, além da ação sobre o mundo exterior, o controle e a regulação da própria conduta. Como afirma Galvão (2012, p. 76):

Com o fortalecimento das condutas voluntárias o sujeito passa a comandar o estímulo, escolhendo o foco de sua atenção ou o sentido de sua ação motora. Assim, a criança torna-se mais capaz de se desligar de suas reações espontâneas, imediatas, e de postergar sua ação, realizando atividades que demandam planejamento.

A aquisição das condutas voluntárias é gradual e percorre lentamente o processo de desenvolvimento. Depende não apenas das condições neurológicas, mas também das condições sociais e do acesso à cultura, especialmente por sua ligação com o desenvolvimento da linguagem, efetivado por meio dos significados e das categorias conceituais que oferece ao pensamento, bem como da aquisição do conhecimento.



6.2 LIÇÕES DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E À EDUCAÇÃO

Os campos da educação e da formação de professores muito podem se beneficiar das contribuições de Wallon. A sua teoria psicogenética e dialética é consoante à posição que assumiu na condição de educador, uma vez que, ao longo de toda a sua vida, Wallon não apenas desvelou as contradições inerentes à totalidade do processo de desenvolvimento humano, que transita entre o biológico e o social e afeta de modo relacional a todos os campos funcionais da pessoa, como ele próprio as encarnou ao unir sua ação política, transformadora da sociedade, à ciência sobre a constituição humana. Isso é atestado pelo seu exemplo como militante socialista, pela sua atuação na resistência francesa ao nazismo e pela sua forte presença na educação francesa e na elaboração do Plano Langevin-Wallon (1947), que visava reformar o sistema de ensino na França após a Segunda Guerra Mundial.

O **Plano Langevin-Wallon** propôs a educação integral da pré-escola à universidade, fundamentando-se em princípios de justiça social e acesso à cultura sem discriminações e oferecendo a toda criança condições para o seu pleno desenvolvimento no sentido da pessoa total. O plano reconhecia a dimensão político-social da educação francesa naquele contexto de guerras e de forte influência do fascismo.

De acordo com Galvão (2012), Wallon fazia reflexões sobre o fascismo e sua influência na educação. Para ele, os fascistas de sua época estavam conscientes de sua força política pela educação. Na medida em que o sangue e a raça eram exaltados, a educação fascista de sua época mantinha os indivíduos sintonizados aos seus instintos mais primitivos, somando-se a isto a limitação dos



recursos da inteligência, que tornava os indivíduos mais vulneráveis aos discursos dos políticos fascistas. Essa questão ainda é atual, considerando-se as políticas educacionais recentes tomadas no Brasil pelo governo provisório pós-impeachment.

Segundo Ferreira e Acioly-Régner (2010, p. 25, grifo do original), Wallon:

Apresenta uma visão política de uma educação mais justa para uma sociedade democrática, expressa no projeto Langevin-Wallon, fruto de três anos de trabalho (1945-1947), que buscava repensar o sistema de ensino francês a partir dos princípios norteadores da *Justiça e Dignidade*, valorizando ainda a cultura geral e destacando a importância de primeiro ter-se a orientação escolar e somente depois a profissional.

Portanto, logo se percebeu que Wallon pautou sua visão de educação na necessidade de superar a dicotomia indivíduo × sociedade presente no pensamento pedagógico de seu tempo. Boa parte de sua vida foi dedicada ao grupo francês do movimento da escola nova, do qual participou ativamente e ao qual dirigiu severas críticas em relação ao espontaneísmo e ao individualismo que, em nome do respeito aos interesses e às necessidades do aluno, acabam por negar a importância do ensino sistematizado e o papel de intervenção do professor (Galvão, 2012). Para ele, apenas dois pensadores da Educação Nova – Decroly e Makarenko – ofereciam uma visão mais integrada da relação indivíduo e sociedade e buscavam superar a reprodução das ideologias dominantes (Almeida, 2000).

Wallon valorizava a educação escolar e via nela um papel eminentemente político, ou seja, de transformação das injustiças sociais e da seletividade do sistema. Conforme Galvão (2012, p. 93):



Eram veementes as críticas de Wallon à seletividade do sistema de ensino francês que reservava, aos alunos provenientes de camadas sociais favorecidas, uma longa carreira de estudos que teria por fim o ensino superior e aos provenientes de meios desfavorecidos impunha uma curta carreira até o ensino técnico ou profissionalizante. Por trás desta seletividade, nosso autor identificava a ação de uma elite esforçando-se por se manter como classe dirigente e o projeto de uma sociedade capitalista competitiva e individualista.

A visão integrada de Wallon sobre a relação indivíduo, educação e sociedade já é, em si mesma, uma fonte rica de inspiração para as reflexões pedagógicas e para a formação inicial e/ou continuada dos professores. Contudo, os benefícios vão além da visão político-social de Wallon para a educação à medida que consideramos toda a gama de ideias e recursos para a prática educativa implícita na sua pedagogia humanista (Almeida, 2000). Nesse sentido, podemos demarcar alguns aspectos gerais e específicos inferidos para a educação e a formação docente com base na psicogênese da pessoa completa. Entre esses aspectos, destacam-se os listados a seguir.

O **papel da escola e do professor** não se limita à instrução por meio do ensino, mas se refere à formação da pessoa inteira e, como tal, supõe o trabalho pedagógico integrado dos três campos funcionais: afetividade, inteligência e motricidade. Assim, o desenvolvimento intelectual não é a meta máxima ou única da educação escolar, mas meio para o desenvolvimento da pessoa total.

O **êxito da ação educativa** depende, em grande parte, do conhecimento docente sobre o sujeito do ato educativo, de seu ser simultaneamente biológico e social com seus afetos, seu corpo e sua inteligência. Disso surge a necessidade de inclusão da psicogênese entre os saberes docentes, para levar os professores



a uma compreensão profunda sobre seus alunos, os quais trazem para a escola "as características de seu ser biopsicológico e as consequências das condições materiais e sociais da sua existência impostas pela sociedade em que vive" (Mahoney, 2002, p. 11). Como informa a autora: "Educar exige [...] o conhecimento da criança concreta, nas suas condições de existência, da natureza das relações que ela estabelece com o seu meio, da influência dos diversos grupos aos quais ela tem acesso" (Mahoney, 2002, p. 10). Assim, é crucial que a reflexão sobre o aproveitamento pedagógico contemple as possibilidades e as características do desenvolvimento da criança. Para Mahoney (2002, p. 14), ao se fazer um planejamento pedagógico e propor atividades educativas, deve sempre haver a questão: "O que essa atividade significa do ponto de vista cognitivo, motor e afetivo do aluno?". Daí decorre também a necessidade de formar professores capacitados a dirigir o processo ensino e aprendizagem em termos de situações que levem em conta os diferentes campos funcionais, suas relações e suas contradições.

O meio e as atividades escolares devem ser organizados para incluir relações humanas e humanizadoras, abrangendo suas relações com os objetos físicos, sociais e de conhecimento, reflexões sobre a estruturação dos conteúdos e temas de ensino, mas também sobre as várias dimensões que compõem o meio escolar, como planejamento dos espaços e tempos de realização das atividades educativas, dos materiais utilizados, das interações e vivências sociais e culturais oferecidas pela escola, dos papéis da criança nos grupos sociais, entre outros. Almeida (2000) chama a atenção para a necessidade de a escola oferecer aos alunos "o que há de melhor na cultura". Também Dourado e Prandini (2012) apontam para a importância da cultura como fator constituinte



da pessoa e afirmam o papel da escola nesse sentido. Os citados autores afirmaram que:

o acesso à cultura é função primordial da educação formal, pois ela é a expressão do florescimento das criações e das aptidões do homem genérico, universal, sejam manuais, corporais, estéticas, intelectuais ou morais. A escola é parte das condições de existência na qual a pessoa se desenvolve e constitui, devendo intervir neste processo de maneira a promover o desenvolvimento de tantas aptidões quantas forem possíveis. (Dourado; Prandini, 2012, p. 28)

Obviamente não podemos ignorar que o papel desempenhado pelo professor é também o de representante do legado cultural da humanidade. Portanto, cabe refletir sobre como a escola e o ensino são organizados para assegurar a divulgação da cultura, a transmissão do pensamento da humanidade, as suas criações artísticas e as vivências das civilizações, atuando como síntese entre o legado cultural e as possibilidades de futuro, representadas pelos alunos, sem desconsiderar a sociedade em que vivemos e as necessidades do desenvolvimento humano.

Assim, cabe ao professor a atenção com relação ao processo aberto de constituição do aluno, de modo a se desprender de sua visão de adulto e compreender que seu papel de mediador abarca não somente a aprendizagem de conhecimentos novos, conceitos e fatos, mas também a aprendizagem da vida em sociedade, abrangendo valores e comportamentos. Assim, é necessário que o professor tome consciência de que a escola não é apenas uma instituição de transmissão de conhecimentos; porém, em si é um espaço da cultura humana que, além dos conhecimentos, vai exigir do sujeito relacionamentos e movimentos. Tudo isso contempla a relação professor-aluno, que constitui, como afirma



Mahoney (2002, p. 13), um “par unitário”, um encontro que ocorre na sala de aula e na escola, o qual deve ser marcado pela atitude de respeito do professor ao aluno, ao procurar fortalecer a sua autoestima, a confiança em si e nos outros e a solidariedade. Essa atitude de respeito ao aluno significa que o professor deve ser um bom observador de seus alunos e de suas classes.

A ação do professor também deve considerar o caráter explosivo e contagioso da emoção que, em meio a relações pouco equilibradas e/ou condições perversas de vida, alimenta-se dos próprios efeitos que produz. O professor, antes de tudo, deve buscar a participação da inteligência para superar comportamentos emocionais comuns em situações de conflito e provocar o desenvolvimento da afetividade nos seus alunos. Com isso, deve tomar distância da emoção do aluno sem se tornar insensível a ela, ajudar a racionalizá-la nos alunos e em si, prestar atendimento adequado às situações de imperícia, propondo questões interessantes e motivadoras que permitam aos alunos controlar melhor a sua atenção, sua memória e seus processos cognitivos, para chegar a aprendizados mais significativos. Nesse sentido, Almeida (2000, p. 84) indica que:

O professor observará atentamente as relações das crianças com seu meio e os momentos mais propícios à eclosão de conflitos (professor fora da classe, cansaço acumulado, ausência de tarefas, fome são alguns deles). Entra aí seu papel organizador do ambiente, transformando um frio ambiente físico em um ambiente acolhedor, cheio de atrativos [...].

O professor deve, ainda, compreender as necessidades motoras dos alunos, além das emocionais. Isso faz parte das relações da criança com o meio, uma vez que a inserção no espaço escolar exige vários ajustes dessa natureza, pois as rotinas



escolares, com seus horários, suas regras, seus rituais e suas atividades diversas incluem os movimentos dos alunos, as suas posturas e a tonicidade. O espaço da escola para dança, música e artes em geral propicia não apenas momentos de exercício do legado cultural, mas também espaço à expressividade e à motricidade.

Tudo isso se volta à formação da pessoa no sentido integral, sem promover as dissociações corpo-mente, cognição-afeto, teoria-prática, sujeito-objeto. Considerando que a educação é uma prática social intencional, ela exige a clareza do professor de que os diferentes campos funcionais evoluem de modo relacionado e na direção do sincretismo para a diferenciação, sendo o papel mais importante da escola a promoção e o favorecimento das diferenciações categoriais que permitirão aos alunos uma melhor compreensão do mundo à sua volta.

Podemos dizer, então, que a formação do professor com base nos pressupostos wallonianos impõe a necessária ruptura com as finalidades dos sistemas educativos atuais, os quais contribuem para o assujeitamento cada vez maior do homem à esquizofrenia da sociedade de classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este texto sem ter a pretensão de esgotar um assunto tão vasto e tão rico em possibilidades. Antes, porém, é preciso destacar que Wallon aponta que a formação dos professores não deve se limitar aos livros, devendo ter como referência perpétua as experiências pedagógicas que eles mesmos possam realizar (Wallon, 1975, citado por Almeida, 2000, p. 86). Com isso, devemos dar voz às experiências e aos saberes docentes, seja na formação inicial e nos estágios de prática de ensino, seja no aprendizado dos professores com seus pares dentro da própria escola.



Também não é demais reforçar a importância da relação psicologia e educação, cujas contribuições foram tão bem demonstradas e apontadas por Wallon. No entanto, é preciso salientar que essa relação só pode ser pensada fora de uma agenda educacional em que a educação atue como instrumento de adequação ou ajustamento das pessoas aos modelos sociais e econômicos que dominam a sociedade. Nesse sentido, a psicologia walloniana só pode se relacionar com uma educação libertadora e emancipadora do homem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de. Wallon e a educação. In: ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 71-87.
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1993a. p. 85-98.
- _____. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: DE LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1993b. p. 35-44.
- DANTAS, P. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DOURADO, I. C. P.; PRANDINI, R. C. A. R. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, ago. 2012. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110/128>. Acesso em: 27 out. 2019.



- FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. de S. **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002. Introdução.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 2005.
- TRAN-THONG. **Estágios e conceitos de estágio de desenvolvimento na psicologia contemporânea**. Porto: Afrontamento, 1981.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.



PARTE 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES SOCIOLOGICAS E FILOSÓFICAS





Camila Macenhan

CAPÍTULO

Um estudo sobre a obra de Henri Lefebvre:
conceito de representações



EDITORA
intersaberes

Este conteúdo digital é destinado à análise final, sendo expressamente proibida a sua veiculação ou divulgação a terceiros por meio digital, o que pode acarretar na violação de seus direitos autorais mediante publicações não autorizadas.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo traz considerações sobre o conceito de representações na perspectiva de Henri Lefebvre. Nele, objetivamos apresentar as principais ideias de Lefebvre e analisar como elas podem alicerçar os estudos na área de educação, de modo que possamos nos apropriar do conceito de *representação* para trabalhar nas pesquisas referentes à docência.

Assim, iniciamos com uma breve biografia do filósofo, na qual mencionamos seus principais textos para, posteriormente, apresentar as ideias centrais de sua produção acadêmica sobre o marxismo e os conceitos de *representação*, *cotidiano* e *cotidianidade*. Também utilizamos outros autores, como Penin (1989) e Cardoso (2015), para abordar as demais pesquisas que se fundamentam na teoria e na metodologia propostas por Henri Lefebvre.

A intenção de trazer ideias marxistas para as discussões é expressa nos escritos de Lefebvre, objetivando ampliar os estudos sobre o materialismo dialético. No que se refere a essa retomada dos escritos de Marx, Cardoso (2015, p. 3) indica que:

tal recuperação dos textos clássicos de Marx ocorreu enquanto contribuição original e autoral de Lefebvre ao próprio campo marxista para compreensão tanto das transformações do capitalismo a partir do século XX quanto dos desafios ao exercício da práxis teórica e política marxista de transformação da realidade social.

A produção de Henri Lefebvre, na perspectiva de Cardoso (2015), apresenta-se como uma contribuição inédita referente às transformações que a sociedade sofreu no sistema capitalista, a partir do século XX. Por isso, os escritos do filósofo trazem a necessidade de transformação da sociedade e, ao mesmo tempo, os desafios para efetivação desse processo.



As obras de Hegel, Marx e Nietzsche são mencionadas como pontos de partida em determinados momentos das análises de Lefebvre, como no livro *O fim da história* (1971). Conforme o próprio autor afirma, esse título pode ser considerado inclassificável do ponto de vista dos quadros de divisão do trabalho intelectual, no sentido de estar entre a filosofia, a história e a sociologia, apresentando características singulares.

O capítulo foi organizado em três partes. Primeiramente, abordamos de modo mais amplo a vida do filósofo e sua produção intelectual. Em um segundo momento, discutimos os conceitos de *cotidianidade* e *cotidiano* e como ambos se relacionam com a constituição das representações. Por fim, mencionamos as considerações sobre aproximações possíveis na análise da docência a partir dos estudos da vida e da obra desse intelectual.

7.1 HENRI LEFEBVRE: VIDA E PRODUÇÃO ACADÊMICA

Henri Lefebvre (1901-1991) nasceu na França, na região dos Pirineus, e se formou em Filosofia, com exploração das áreas de matemática, linguística, história e sociologia. Esta última foi a área à qual mais se dedicou (Soto, 2013). O escritor apresentou a luta contra as formas de dogmatismo, de modo a criticar com veemência o economicismo, o pragmatismo político e o empirismo moral, sendo este último capaz de determinar os supostos valores utilizando como alicerce os imediatismos da prática.

Assim como consta em uma de suas obras, a descrição de sua biografia revela dados sobre a formação no curso de Direito e a mudança para o curso de Filosofia, com o início da carreira docente no ano de 1929. Nessa época, Lefebvre integrou o Partido Comunista Francês (PCF), com produções anteriores e



posteriores à Segunda Guerra Mundial. Desse modo, determinados títulos passaram a ser alvos de críticas pelo próprio partido. Tais críticas se referiam, por exemplo, à obra *Problemas atuais do marxismo* (1977), apontada como apologia ao revisionismo; por isso, no ano de 1958, teve a exclusão do PCF. Posteriormente, Lefebvre lecionou na Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Estrasburgo, na Universidade de Paris X-Nanterre, produzindo sínteses sobre o marxismo e estudos sobre pensadores como Descartes, Pascal e Hegel.

A produção de Henri Lefebvre é analisada por Machado (2008) com base em quatro momentos. De acordo com o estudioso, o primeiro momento de sua obra apresenta as análises do marxismo e, por isso, tem seus fundamentos como principal característica. Em um segundo momento, a produção se volta para as questões da vida cotidiana. As descrições sobre a cidade e a produção do espaço apareceram em um terceiro momento de sua obra para, então, em um quarto momento, serem realizadas as pontuações sobre a diferença, a autogestão e o papel do Estado, a produção e reprodução das relações sociais, os ritmos sociais e as representações.

Como as ideias de Marx são evidenciadas por Lefebvre, há o destaque com relação ao papel do proletariado para superação do modelo de sociedade em que vivemos. A respeito do poder do proletariado, Lefebvre (1963, p. 60) enfatiza que: “Marx não se inclinou para o proletariado porque é oprimido, para lastimar sobre sua opressão”. A ação para a transformação mostra que o proletariado pode abrir caminho para esta acontecer; logo, não é a fraqueza que está em evidência, mas a força que essa classe detém.



Porém, há sempre um processo de controle sobre as pessoas e, para corroborar essa afirmação, trazemos a seguinte análise: "As razões políticas da passividade são, portanto, graves. Uma pressão enorme se exerce sobre as consciências para mantê-las em quadros limitados" (Lefebvre, 2008, p. 166).

Em relação ao movimento de controle sobre a classe proletária e a época industrial, Lefebvre (2008, p. 127) evidencia que esta apresentou como característica "a constituição de uma cotidianidade, lugar social de uma exploração refinada e de uma passividade cuidadosamente controlada. A cotidianidade não se instaura no seio do 'urbano' como tal, mas na segregação generalizada: a dos momentos da vida, como a das atividades".

De acordo com o autor, a exploração, no modelo capitalista, pode ocorrer explicitamente ou de forma mascarada. Nesse momento de construção da cotidianidade, ela pode acontecer de forma sutil, ou seja, como uma exploração refinada fundamentada no controle cuidadoso para garantir a sobreposição da passividade com relação à situação de exploração.

Lefebvre define a atividade humana como aquela que ultrapassa os princípios do meio econômico e, assim, realiza forte crítica à política que utiliza os ideais do marxismo para justificar injustiças. Sobre o princípio econômico, o filósofo salienta a necessidade de analisarmos como a predominância deste acontece no modo de produção capitalista, ao longo da história, de forma a determinar o caráter opaco das relações humanas.

Ao descrever as relações econômicas e as características historicamente concebidas no capitalismo, o autor identifica o seguinte:



Nada existe aqui que não seja aprendido no tempo e segundo um ritmo temporal: crescimento, desenvolvimento, declínio. Nada que não seja compreendido de maneira dinâmica e conflitual: relações de força, conjunturas e estruturas, contradições múltiplas a múltiplos níveis. A predominância da economia, característica do modo de produção capitalista, é ela própria historicamente concebida. (Lefebvre, 1971, p. 134)

A respeito da vasta produção teórica, juntamente com Machado (2008), citamos os títulos desde os anos de 1930 até a década de 1980: *Le marxisme dialectique* (1939), *Le marxisme* (1948), *Pour connaître la pensée de Karl Marx* (1948), *Pour connaître la pensée de Lenine* (1957), *Problèmes actuels du marxisme* (1958), *Marx* (coletânea, 1964), *Sociologie de Marx* (1966), *Une pensée devenue monde* (1980).

Os dados encontrados em artigos como o de Soto (2013) revelam que as traduções e repercussões dos estudos do filósofo no Brasil foram restritas. Um dado que consta em sua obra *O direito à cidade* (Lefebvre, 2016) é de que apenas um terço de suas publicações estão em língua portuguesa e, por isso, são raras as publicações de produções posteriores a 1970. Após o ano 2000, constam três títulos, com a ressalva de que um de seus principais trabalhos, intitulado *O Estado* (apresentado em quatro tomos), não foi traduzido para nossa língua.

As críticas realizadas por Henri Lefebvre destinam-se aos estudos que desconsideram a ação dos sujeitos no processo de comunicação, sendo que esta envolve também fatores do cotidiano dos receptores. Portanto, suas considerações envolvem a percepção a partir da totalidade em que os fatos estão inseridos.

Apesar das poucas traduções em língua portuguesa, conforme dados já mencionados, a extensão da obra de Lefebvre é



notória. Um de seus principais títulos traduzidos e divulgados no Brasil é *O direito à cidade*. Nesse trabalho, o autor discute o processo de industrialização e de urbanização para pontuar a especificidade da cidade, relacionando-a com a obra. No próprio livro consta o dado de que sua obra possui mais de 70 livros, os quais contam com análises do marxismo do século XX, estudos sobre os textos de Marx e críticas aos marxistas ortodoxos, ou seja, às várias formas de dogmatismos e classificações a respeito dos teóricos em que se ampara.

Para descrever as possibilidades que o homem apresenta, na ausência da concepção idealista e considerando a **totalidade**, Lefebvre (1963, p. 59) pontua: "O real não é estático, dado e absolutamente acabado. Ele é devir e, portanto, possibilidade. O possível, que hoje surge no horizonte e que implica o devir atual, é o florescimento do homem".

Além desse conceito de *totalidade*, o conceito de **obra** está amplamente presente nas produções de Lefebvre. Por isso, a respeito da **cidade** na condição de obra, é necessário considerá-la a partir da relação com a arte e não apenas como produto material; logo, "a cidade é obra, a ser associada mais com a obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos" (Lefebvre, 2016, p. 56).

Para conceituar a **sociedade moderna**, o filósofo a caracteriza a partir da industrialização, salientando que é uma das grandes responsáveis pelas transformações da sociedade. Assim, o processo de industrialização é indutor de tais modificações e o processo de urbanização é considerado induzido pelas mudanças da sociedade.



Ao descrever a **separação entre a cidade e o campo**, o filósofo salienta as discussões sobre a correspondência entre o trabalho material e o trabalho intelectual e entre o natural e o espiritual. Para tanto, Lefebvre (2016, p. 39) afirma: "À cidade incumbe o trabalho intelectual: funções de organização e de direção, atividades políticas e militares, elaboração do conhecimento teórico (filosofia e ciências)". Nessa condição, há a cisão entre o que as concepções teóricas e as práticas propõem e, conforme Lefebvre denomina em seus escritos, a separação entre *Physis* e *Logos*. De forma mais ampla, ainda encontramos a descrição sobre tal processo de rompimento, na concepção prática, entre *práxis*, *poiésis* e *techné*, sendo a primeira a ação sobre os grupos humanos, a segunda a criação de obras e a terceira a atividade armada com técnicas e orientada para os produtos.

Para explicitar as atividades desenvolvidas na cidade e no campo, Lefebvre (2016, p. 39) afirma o seguinte:

O campo, ao mesmo tempo realidade prática e representação, vai trazer as imagens da natureza, do ser, do original. A cidade vai trazer as imagens do esforço, da vontade, da subjetividade, da reflexão, sem que essas representações se afastem de atividades reais. Dessas imagens confrontadas irão nascer grandes simbolismos.

Nessa passagem, é perceptível o confronto entre as imagens do campo e da cidade e, por meio desse processo, o surgimento de novas perspectivas, denominadas *simbolismos*. A descrição faz menção às cidades gregas e sua relação com o campo, para posteriormente abordar o surgimento da filosofia. Esta, por sua vez, busca a unidade entre o pensamento e o ser, ou seja, tem como interesse fundamental e finalidade a totalidade.



Para exemplificar a forma como essa definição de totalidade aparece nas análises do filósofo e sociólogo francês, apresentamos suas ponderações sobre a complexidade que envolve as cidades: "A cidade tem uma história, ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas" (Lefebvre, 2016, p. 56). Aqui está evidente a forma como Lefebvre desenvolveu o significado de obra, considerando uma representação – nesse caso, da cidade – com base na totalidade que esta apresenta.

O nascimento da história como ciência é evidenciado como momento em que ela aparece em sua totalidade, não como uma ciência parcelar. Assim, a história, diferentemente da linguística e da economia, surge na condição de ciência total – nesse caso, do real e do ideal, ou racional –, sendo considerada um conhecimento simultâneo da natureza, da sociedade e do pensamento. Somente com base nisso que, então, a história constitui-se na condição de disciplina parcelar e não o contrário, pois não surge como disciplina especializada visando à formação de uma prática para se elevar até o horizonte da epistemologia com a pretensão de ser total. Com relação à ligação da história com uma prática, é possível mencionar a **revolução** como uma prática considerada total (Lefebvre, 1971).

Da mesma forma que os termos *totalidade* e *obra*, quando o autor menciona a palavra *devir* é possível compreender seu significado tendo em vista as afirmações que realiza sobre o marxismo e o proletariado. Assim, o devir é considerado o processo de movimento dos objetos e dos sujeitos que compõem o real e, para elaborar tal defesa, amparamo-nos em seus escritos: "Cada qual possui a sua qualidade, suas diferenças, e o cientista deve procurar a lei peculiar deste objeto: o seu **devir**" (Lefebvre, 1963, p. 34,



grifo nosso). Mais adiante, Lefebvre (1963, p. 60, grifo nosso) ainda afirma que: “Em suma, o marxismo vê no proletariado o seu **dever** e o seu possível”.

O conhecimento da totalidade é citado como elemento principal para a compreensão da forma como opera o método dialético e, desse modo, o “conhecimento desta totalidade, através de seus momentos históricos e de seu dever, é um fruto do pensamento, mas, de maneira alguma uma reconstrução abstrata” (Lefebvre, 1963, p. 39). As condições concretas dos elementos são descobertas, e não desconsideradas ou apenas vistas de modo isolado, pois, nesse último caso, as condições são vistas de forma dissociada com relação aos fatos, às experiências e aos documentos, ao contrário do que defende Lefebvre.

Com a realização do desenho que compõe a história das sociedades, é possível perceber que ela apresenta sua continuidade. Porém, esta não pode ser percebida no reino da pura tecnicidade. Ao contrário de tal dimensão, o pensamento histórico defende que:

A história continua. O irracional aparente reclama sua integração, não em uma filosofia ou em formas que o repelem, mas em uma concepção do homem todo inteiro. Na falta do que se revolta. A teoria da alienação denuncia os fetichismos, as cisões, as mutilações do ser humano total. Denuncia, em particular, a alienação técnica, tecnológica, tecnocrática, recentemente promovida ao grau de grande alienação humana. (Lefebvre, 1967, p. 245)

Por meio da descrição da continuidade da história e da forma como a teoria da alienação realiza o processo de denúncia das situações em que estão colocadas as fragmentações do ser humano, é possível identificar a constante preocupação de Lefebvre em destacar a necessidade do olhar que considera a



totalidade dos fatos. Nessa direção, é possível também abordar o ser humano na perspectiva total, ou seja, conforme a argumentação que o filósofo e sociólogo apresenta com o termo *homem todo inteiro*.

Ao discutir elementos que estão presentes na cotidianidade e com o objetivo de que tenhamos a compreensão a seu respeito de modo mais amplo, Lefebvre (1973) propôs trabalhar com a noção de **alienação**. Em seus escritos, encontramos pontuações referentes à alienação e à desalienação como fenômenos que estão sempre entrelaçados.

Em outro de seus títulos, o autor menciona a alienação: "Se a consciência de si se torna alienante, segue-se uma perda de consciência da alienação, pois aquele que deveria, refletindo, desalienar-se, se encerra cada vez mais na alienação" (Lefebvre, 1967, p. 387).

Em suas explicações, Lefebvre adverte que, numa espécie de movimento, algo pode tanto liberar o sujeito – no sentido de desaliená-lo com relação a uma atividade considerada alienada – quanto aliená-lo. A noção de alienação não exclui a de desalienação e vice-versa.

Uma atividade fragmentada, ou seja, que se separa de um contexto mais amplo, é considerada alienada. Portanto: "Toda actividad viva y consciente que se pierde, se extravía, se deja arrancar de sí misma, y por consiguiente se aparta de su plenitud, está alienada"* (Lefebvre, 1973, p. 101). Pelo motivo de que a atividade desalienada também pode se separar da sua principal

* "Toda atividade viva e consciente que se perde, se extravia, se deixa extrair de si mesma, e, por conseguinte, se afasta da sua plenitude, está alienada" [tradução nossa].



intencionalidade e/ou – como o autor citado descreve – apartar-se de sua plenitude, ela pode se tornar alienada.

A perspectiva das contradições presentes entre os processos de alienação e desalienação é mencionada para proporcionar situações capazes de explicar e problematizar a vida cotidiana. A respeito desses dois fenômenos relacionados com a vida cotidiana, Lefebvre (1973, p. 101) afirma:

El estudio de la vida cotidiana obliga a los filósofos a flexibilizar y concretizar esta noción. Alienación y desalienación se entremezclan, lejos de excluirse. Lo que libera y “desaliena” en relación a una actividad ya alinada puede resultar “alienante”, y, en consecuencia, exigir otras “desalienaciones”. Y así sucesivamente, en un movimiento dialéctico, es decidir, hecho de contradicciones siempre resueltas y siempre renacientes.*

O **movimento dialético** faz com que as situações da vida cotidiana não sejam estáticas. O cotidiano abrange este ir e vir e, por isso, é impossível selecionarmos de forma determinada e sem nenhuma alteração que dada atividade sempre será classificada como alienante ou capaz de desalienar o homem. A partir do momento em que o sujeito perde a noção de *totalidade* que envolve uma atividade e a realiza de forma mecânica, com a mera repetição, tal atividade passa a ser considerada alienada.

Entre sua produção sobre o marxismo, destacamos o livro *O marxismo*, no qual há a afirmação de que tal concepção rejeita

* “O estudo da vida cotidiana obriga os filósofos a flexibilizarem e concretizarem esta noção. Alienação e desalienação se misturam, longe de se excluírem. O que liberta e ‘desaliena’ uma atividade já alienada pode resultar ‘alienante’, e, como consequência, exigir outras ‘desalienações’, e assim por diante, em um movimento dialético, ou seja, feito de contradições sempre resolvidas e sempre renascentes” [tradução nossa].



a subordinação do homem e da sociedade e não admite que as diferentes realidades mantenham uma harmonia espontânea. Tais realidades são classificadas como naturais, práticas, sociais e históricas. Nas palavras do filósofo: "Ademais, o movimento marxista rejeita, deliberadamente, a acabada, imóvel e mútua subordinação dos elementos do homem e da sociedade; tampouco admite a hipótese de uma harmonia espontânea. Na realidade, constata contradições no homem e na sociedade" (Lefebvre, 1963, p. 13).

Para abordar tais ponderações sobre a concepção marxista de mundo, Lefebvre parte da descrição de três concepções de *mundo*, explicitando que uma concepção constitui-se pela visão conjunta da natureza e do homem; logo, não é estabelecida apenas pela obra de um autor. Nessa dimensão, a concepção de mundo envolve a expressão de uma época. Portanto, o filósofo ressalta a necessidade de se considerar o conjunto de obras que compõe dada concepção.

Dessa maneira, Lefebvre tece uma crítica às produções e discussões com posicionamentos que consideram o marxismo uma concepção referente apenas aos escritos de Marx. Em suas afirmações, encontramos a defesa sobre o papel notório de Engels ao chamar a atenção de Marx para a importância dos fatos econômicos e para a situação do proletariado como objetos de análise. Portanto, o filósofo defende: "Se aceitarmos esta formulação ampla de 'marxismo' como concepção do mundo [...] não devemos representá-lo como o 'pensamento de Marx' ou a 'filosofia de Marx'" (Lefebvre, 1963, p. 19).

Além da concepção **marxista** de mundo, há outras duas concepções mencionadas por Lefebvre: a **cristã** e a **individualista**. A primeira é composta pela conceituação de uma hierarquia estática de seres, atos, valores, formas e pessoas. A segunda data



do século XVI e tem a intenção de substituir a hierarquia estática por outra que tem como características o otimismo com relação à harmonia natural dos homens e das funções humanas.

Ao apresentar esses pontos, Lefebvre (1963) salienta que a concepção cristã foi formulada com a máxima clareza e o máximo rigor pelos grandes teólogos católicos, sendo enunciada com toda a amplitude na Idade Média. Já a concepção individualista de mundo surgiu no final da Idade Média, com Montaigne. Assim, Lefebvre considera que, nessa concepção, é possível haver uma harmonia espontânea entre os interesses individual e geral, entre os direitos e os deveres e, da mesma forma, entre a natureza e o homem.

A essência da concepção burguesa de mundo está nos aspectos individualistas, mas ainda é possível descrever um processo de alteração nesse panorama com o declínio dessa classe. Lefebvre (1963) pontua que a burguesia deixou de aderir à perspectiva individual e adotou uma concepção pessimista, embasada no autoritarismo e no estabelecimento de hierarquia.

Nas análises realizadas sobre o marxismo, é possível perceber que Lefebvre atribui grande destaque ao processo de contradição que o caracteriza. Lembramos que, até o momento, ainda não aprofundamos as considerações sobre as terminologias *marxismo* e *materialismo dialético*, pois elas também denotam uma postura do referido filósofo.

A contradição constitui uma tomada de consciência do mundo atual. Nesse mundo, as contradições são evidentes e, portanto, dependentes dos processos de reflexão e ação. Com relação às análises anteriores, "o marxismo evita o pessimismo definitivo, bem como o otimismo fácil" (Lefebvre, 1963, p. 13).



Para Henri Lefebvre (1963), a terminologia *materialismo dialético* tem aproximação maior com a doutrina referente à concepção de mundo e remete à síntese do materialismo filosófico e da ciência da natureza. O filósofo ressalta que tal movimento acontece por meio da teoria das contradições. Ainda é possível mencionar que, com base nessas contradições, tornou-se evidente a necessidade da razão dialética, a qual é capaz de trazer uma solução diante dos dilemas, das repostas incompatíveis. Tal consideração parte dos estudos descritos na obra *O marxismo* e os escritos pontuam que esta razão empenha-se no processo de compreensão das contradições concretas da pesquisa e os caracteres concretos do real.

Sobre a terminologia *materialismo dialético*, Henri Lefebvre (1963, p. 25) afirma:

O nome “materialismo dialético” ajusta-se mais à doutrina assim cognominada do que o termo habitual de marxismo. De fato, tal denominação mostra melhor os elementos essenciais desta vasta síntese, e sobretudo – sem destacá-la da obra propriamente dita de Marx – permite compreendê-la antes como expressão de uma época e não de um indivíduo.

A afirmação sobre a terminologia **materialismo dialético** explicita a postura de Lefebvre com relação aos elementos que constituem uma concepção de mundo e o conceito de *homem*. Portanto, o filósofo considera: “O homem transforma-se em humano tão-somente pela criação de um mundo humano” (Lefebvre, 1963, p. 48). Assim, o homem tem a capacidade de ser ele mesmo no mundo e também não se separa dessa criação de mundo.



7.2 O CONCEITO DE COTIDIANIDADE, COTIDIANO E A CONSTITUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES

A cotidianidade do mundo moderno se apresenta como palco das representações. A partir dos estudos de Penin (1989), verificamos que o conceito de *representação* envolve as discussões sobre o **cotidiano**; assim, as representações nascem desse cotidiano e para ele também regressam. Com base nisso, Penin (1989, p. 27) exemplifica: “No cotidiano, cada coisa (automóvel, edifício, peça de vestuário etc.) é acompanhada de representações que mostram qual é o seu papel”. O cotidiano demonstra a necessidade de criação de novas representações e, de forma dialética, as representações fazem com que o cotidiano também se programe.

Os termos *vivido* e *concebido* são discutidos por Penin (1989) para explicitar a mediação que as representações realizam entre esses dois vieses – tendo em vista a fundamentação de Lefebvre. Assim, o *vivido* compreende a subjetividade dos sujeitos e a vivência social e coletiva deles, considerando-se o contexto específico, pois a vivência é definida a partir do aspecto social vinculado ao individual. O *concebido*, por sua vez, é composto pelo ideário teórico de uma época.

Para Penin (1989, p. 27), o *concebido* “constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado”. Assim, tal discurso forma o ideal de dado contexto histórico. A relação entre o *concebido* e o *vivido* acontece de forma dialética e a mediação entre essas dimensões é efetuada pelas representações.

Ainda é possível analisarmos a consolidação ou o desaparecimento das representações que estão presentes na vivência do *concebido* e do *vivido*, sendo que algumas alteram os



contextos individual e social e também os discursos. Por outro lado, as representações também podem desaparecer sem realizar alterações, conforme descreve Lefebvre (1983, p. 101): "Hay representaciones que se realizan entrando en una práctica y otras que tienen un carácter efímero, porque la práctica las elimina"*.

Com base na relação entre representante e representado, ocorre a formação das **representações**. Portanto, elas envolvem os conceitos de *outro presente* e de *outro ausente*. Tais conceitos podem ser explicitados do seguinte modo: o primeiro é o vivido e o segundo faz menção ao concebido. Com base nas afirmações de Lefebvre, o saber é destacado no projeto da Modernidade, assim como a razão e a teoria. Todos, portanto, estão atrelados ao âmbito do concebido. Da mesma forma, Lefebvre destaca que não é possível se curvar para o lado oposto, de modo a se basear apenas no vivido. O motivo é que o âmbito do vivido também apresenta suas fragilidades e sua percepção não ocorre dissociada do concebido (Penin, 1989).

Ao analisarmos as representações, elas podem ser vistas como fatos de palavras e de prática social. Portanto, para serem captadas, o estudo do discurso e da sociedade é essencial (Penin, 1989). Assim, Lefebvre (1983) evidencia que o conceito de representações emerge e se desenvolve com base nas condições históricas. Igualmente, as condições históricas interferem em todos os conceitos presentes.

Os objetivos envoltos no trabalho sobre o conceito de representação abrangem: "exponer un concepto y situarlo – fortalescer el concepto en general, pero también circunscribir sus

* "Há representações que se realizam entrando em uma prática e outras que têm um caráter efêmero, porque a prática as elimina" [tradução nossa].



limites"* (Lefebvre, 1983, p. 18). Há uma distinção entre as representações, os símbolos e os mitos, por exemplo. A finalidade exposta por Lefebvre (1983) para estudarmos as representações é a aceitação do representativo como fato social, psíquico e político.

As representações circulam ao redor daquilo que Lefebvre (1983) denomina como *obra*. Assim, a obra "situa-se além das representações, apesar de estas circularem ao seu redor" (Penin, 1989, p. 28). Nessa compreensão, o significado de *obra* abrange elementos que ultrapassam as representações.

Na argumentação teórica de Lefebvre, os dois conceitos – nesse caso, *representação* e *obra* – são analisados em conjunto. A obra esclarece as representações e estas também esclarecem a obra ao realizarem a menção à sua prática, produção e criação (Penin, 1989).

Cada uma das instituições escolares, por exemplo, constitui-se em uma obra e estão permeadas pelas representações. Porém, ao interpretarem a obra por meio das representações, os sujeitos expõem as práticas realizadas nessa escola. Entretanto, tal interpretação da vivência e da prática não retrata o conhecimento ou o domínio completo sobre a obra (Penin, 1989).

A **teoria do conhecimento** é apontada por Lefebvre como insuficiente para a compreensão das representações; assim, o autor propõe uma **teoria do desconhecimento**. Isto se deve à contradição própria do mundo moderno, a qual abrange paradoxalmente a abundância de representação e o seu desgaste, havendo a necessidade de renovação.

* "expor um conceito e situá-lo – reforçar o conceito em geral, mas também circunscrever seus limites" [tradução nossa].



A respeito da transitoriedade e da renovação das representações, Penin (1989, p. 31) pontua:

Ao analisarmos o discurso cotidiano, especialmente ao constatar-mos o uso cíclico de palavras e conceitos utilizados pelos indivíduos ao explicar os fenômenos educacionais, revela-se a intensa transitoriedade, desgaste e renovação das representações, que acompanham o desgaste e a renovação de todas as relações sociais no mundo moderno.

Com base nas considerações efetuadas por Penin (1989), é notório que as representações mantenham relações com as mudanças ocorridas na sociedade como um todo. Nessa direção, a abordagem metodológica de Lefebvre permite a descrição das condições objetivas de uma obra e as representações dos sujeitos envolvidos. Tal abordagem é denominada **antropologia dialética**.

Segundo Penin (1989, p. 13), as formulações de Lefebvre sobre a vida cotidiana, tendo esta como objeto de reflexão filosófica e sistemática, foram "desenvolvidas a partir do marxismo que, para ele, é um conhecimento crítico da vida cotidiana, já que descreve e analisa a vida cotidiana da sociedade e indica os meios de transformá-la". Assim, fica perceptível a preocupação do autor em transformar a realidade social ao mesmo tempo em que efetua suas análises com a abordagem metodológica proposta.

Para compreender o conceito de *vida cotidiana*, assim como Lefebvre, Penin (1989) o distingue do conceito de *práxis*. Portanto, a vida cotidiana se apresenta como um nível da totalidade – nesse caso, a *práxis* representa essa totalidade. A vida cotidiana se mantém interligada aos demais níveis da realidade, sendo que as atividades superiores se distinguem da vida cotidiana, embora sempre estejam relacionadas a ela.



Ao exemplificar essa relação entre o cotidiano e as atividades superiores, Penin (1989, p. 16) esclarece: “É do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação. Por exemplo, é do cotidiano dos sindicatos ou associações de classe que emerge a greve. Para Lefebvre, as atividades superiores dos homens nascem do germe contido na prática cotidiana”.

As atividades superiores e as atividades da vida cotidiana mantêm essa relação dialética, pois não é possível desvinculá-las. Assim, apontamos a necessidade do estudo sobre as ações diárias dos professores com base nas práticas efetuadas nas escolas e nos sistemas de ensino, por exemplo.

Conforme Penin (1989, p. 17): “No caso da escola, conhecer com precisão a natureza das práticas e processos desenvolvidos no seu cotidiano pode orientar decisões tomadas a nível quer das associações de classe, quer da instituição”. Diante dessa afirmação, destacamos a necessidade da compreensão sobre as formas de ação docente, considerando que as representações e as práticas dos professores interferirão em uma esfera maior, ou seja, naquela que abrange o processo de profissionalização da docência.

Há uma força que o cotidiano é capaz de exercer para a mudança e, dessa forma, colocam-se critérios para ela ocorrer – mas o cotidiano também sofre manipulações e pode ser visto desde os fatores de homogeneidade, fragmentação e hierarquização. A representação que os sujeitos possuem sobre a autonomia, por exemplo, interferirá nesse processo de ruptura com a cotidianidade, contribuindo para as transformações acontecerem ou para a reprodução de um dado esquema.

Nesse caso, para a mudança ocorrer, os movimentos de resistência ao cotidiano são essenciais, de modo a encontrarmos



uma espécie de oposição ao esquema geral apresentado. O cotidiano se apresenta programado e, ao mesmo tempo, nascedouro de mudanças sociais, sendo que, para isso, faz-se necessária a superação da cotidianidade. Assim, "o poder do cotidiano na orientação de transformações sociais depende da conquista da sua situação de cotidianidade ou programação pelos sujeitos que o vivenciam e, sobretudo, da vontade desses sujeitos em transformá-la" (Penin, 1989, p. 120).

Com relação aos fatores de oposição à homogeneidade, à fragmentação e à hierarquização do cotidiano, Penin (1989) afirma que é possível denominá-los *linhas de ação*. Tais fatores compreendem: as diferenças contra a homogeneidade; a unidade em contraposição à fragmentação e à cisão; e a necessidade de igualdade com relação ao fator hierarquia.

Sobre o processo de criação, Lefebvre (1983, p. 225) afirma: "El arte y la creación nacen, pues, y se desarrollan en la zona de las representaciones. [...] pero el arte y la creación salen de ellas"^{*}. Desse modo, as representações oportunizam o conhecimento sobre os fatos e a criação de novas condições depende também das atitudes dos sujeitos envolvidos no processo.

No caso da investigação sobre a constituição da profissionalidade, os elementos que os professores mencionarão como constituintes de sua profissionalidade expressarão as representações desses sujeitos; porém, o agir profissional também depende da ação de cada um. É impossível elencarmos uma lista de atitudes que um futuro integrante da carreira deverá desenvolver para se constituir como profissional. A constituição da profissionalidade depende da postura, das atitudes diante das situações; logo,

^{*} "A arte e a criação nascem e se desenvolvem, portanto, na área das representações. [...] mas a arte e a criação surgem delas" [tradução nossa].



é preciso que o sujeito aja na condição de autor, demonstrando sua autonomia por meio do ato de se posicionar e de constituir formas de pertencimento ao grupo.

Para explicitar o motivo de o processo criativo ultrapassar as representações, Lefebvre (1983, p. 226) esclarece que: “La creación atraviesa las mediaciones y representaciones, sin por ello destruirlas sino integrándolas, negándolas dialécticamente”*. O processo dialético entre o que está posto e o novo é mencionado nessa concepção. Um profissional também necessita criar a partir do conhecimento específico e da autonomia em seu trabalho. Ao nos referirmos à docência, afirmamos que ser professor envolve tanto as representações que constituímos de outros professores quanto a integração a elas da nossa forma de agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vasta produção de Henri Lefebvre oportuniza a reflexão sobre a constituição da sociedade, por meio dos princípios marxistas e dos conceitos de *concebido*, *vivido*, *cotidiano* e *cotidianidade*. Nessa direção, é possível analisar a atuação dos professores considerando-se os princípios das representações. Segundo as ideias do referido filósofo, a cotidianidade necessita ser rompida para que os sujeitos desenvolvam uma visão alicerçada na perspectiva crítica diante dos fatos do cotidiano, e não que apenas os vejam como naturais e repetitivos. A problematização sobre a realidade surge dessa condição de quebra ou de rompimento com a cotidianidade, ou seja, as repetições mecânicas.

Ensinar demanda reflexão e, por isso, há o questionamento sobre o cotidiano, o qual se faz extremamente importante para

* “A criação atravessa as mediações e representações, sem, com isso, destruí-las, mas integrando-as, negando-as dialeticamente” [tradução nossa].



as propostas de ensino. Assim, o cotidiano oportuniza a aprendizagem e não abrange atitudes repetitivas na ausência de problematizações. Quando Lefebvre defendeu que das ações cotidianas emanam grandes movimentos e descobertas, demonstrou a importância destas para a transformação social.

O conceito de *obra* traz a possibilidade de análises mais amplas sobre a educação, as quais consideram todo o contexto das situações. Assim como Lefebvre pontua, o tempo é um fator essencial a se considerar diante das análises sobre um acontecimento ou uma temática específica. As representações que os sujeitos expressam estão carregadas de marcas do tempo, pois advêm de uma história produzida pelos sujeitos e para os sujeitos – portanto, ultrapassam a produção de algo material e que acontece em um momento pontual.

Com a intenção de trazer os fios que aproximam as ideias de Lefebvre de uma análise sobre a docência, podemos mencionar que a definição de cotidiano como capaz de oportunizar as transformações no real e a necessidade do rompimento das atividades alienadas – nesse caso, ausentes de sua plenitude – são atitudes essenciais para problematizarmos a condição do professor. Quando o professor restringe as ações ao espaço de sala de aula, há a fragmentação de seu trabalho e a percepção da escola como obra fica impossibilitada.

Nessa condição, o conceito de obra, com a consideração do princípio de totalidade, contribui para as reflexões a respeito da docência como mediação imprescindível às atividades desenvolvidas na sociedade. Tal mediação depende do movimento dialético para ser reconhecida como viva e criadora, longe de ser considerada estática. A educação, nesse sentido, é vista como



uma prática que busca o homem total com a superação do indivíduo por ele próprio.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, I. C. da C. Contribuições do pensamento de Henri Lefebvre à teoria social crítica marxista. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 39., 2015, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anpocs, 2015. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-39-encontro/gt/gt20/9628-contribuicoes-do-pensamento-de-henri-lefebvre-a-teoria-social-critica-marxista/file>>. Acesso em: 27 out. 2019.
- LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.
- _____. **De lo rural a lo urbano**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1973.
- _____. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- _____. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- _____. **O direito à cidade**. Itapevi: Nebli, 2016.
- _____. **O fim da história**. Lisboa: Dom Quixote, 1971.
- _____. **O marxismo**. 3. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.
- _____. **Problemas actuais do marxismo**. Lisboa: Fronteira, 1977.
- MACHADO, C. R. S. Momentos da obra de Henri Lefebvre: uma apresentação. **Ambiente & Educação**, v. 13, p. 83-95, 2008.
- PENIN, S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989. v. 2.
- SOTO, W. H. G. O pensamento crítico de Henri Lefebvre. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 140, nov. 2013.



Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

CAPÍTULO

Identidade docente: identidade para
si e para o outro



EDITORA
intersaberes

“Não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”.
(Dubar, 1997, p. 110)

INTRODUÇÃO

O conceito de *identidade* contempla diversas áreas do conhecimento, principalmente a psicologia e a antropologia, compreendido sob divergentes perspectivas teóricas. Partilhamos o entendimento de que a identidade é o resultado de uma construção social, bem como se constitui ao longo do desenvolvimento humano e carrega influências históricas, uma vez que o processo identitário é estruturado por meio de uma inter-relação individual e social, na qual podemos verificar que fatores psicológicos e sociológicos se articulam.

Neste texto, temos o objetivo de discutir a identidade docente com base nas contribuições de Claude Dubar (2005). Pressupomos que a atividade docente é um espaço de trocas de vivências entre os agentes sociais que compõem o universo docente. A escolha por esse teórico se justifica pelo fato de que ele defende que os conceitos de *socialização* e *identidade* encontram-se intimamente relacionados. Assim, a socialização e o profissionalismo possuem centralidade na sua teoria.

Engendraremos a seguir uma discussão sobre o conceito de *profissão* (Dubar, 2005), sobre a especificidade da docência (Gauthier, 1998; Imbernón, 2011) e sobre os meandros que se formam/existem nos sinuosos caminhos percorridos pelo professor em busca de ascensão a uma categoria profissional.



Discutimos no texto os conceitos de *socialização*, *identidade* e *identidade profissional*, fundamentalmente com base em Dubar (2005) e Ciampa (1985). Dialogamos, nessa perspectiva, com o conceito de identidade, a fim de esclarecer como o contexto e as relações sociais se articulam e interferem na construção da identidade profissional docente.

8.1 PROFISSÃO DOCENTE: DISCUSSÃO CONCEITUAL

Ao abordar o conceito de *profissão*, Dubar (2005) relata que os primeiros sociólogos buscaram compreender as profissões, embasados na prática comunitária dos ofícios, de modo a atrelar a relação dos homens com seu trabalho, numa perspectiva comunitária, a fim de tentar deliberar as condições da organização econômica socialmente viáveis. Nesse sentido, segundo Dubar (2005, p. 139), "uma profissão é um ofício que conseguiu que quem a pratique disponha de um monopólio sobre as atividades [...] e de um lugar na divisão do trabalho".

O termo *profissão*, fundamentado na sociologia das profissões, designa um conjunto de empregos. Esse conceito surge vinculado às artes liberais, derivando-se dos ensinamentos da universidade, na acepção de que a produção seria mais compatível ao espírito do que à mão. Já a ideia/noção de *profissão* é oriunda das artes mecânicas, no sentido de que as mãos trabalham mais do que a cabeça, em ocupações que exigem força braçal e se limitam a certo número de operações mecânicas (Dubar, 2005).

Tomamos esse conceito como um termo que se refere às atividades e aos saberes especializados, à formação intelectual e



ao ideal de serviço, na medida em que certos saberes e práticas se tornam acessíveis e restritos a cada grupo profissional. Nesse sentido, a origem dessa oposição é o que tem suscitado uma série de conjuntos de distinções socialmente estruturantes e classificatórias, que divergem entre ofícios e profissões, e que se perpetuam através dos séculos. Entretanto, não podemos esquecer que ofícios e profissões têm sua origem no mesmo modelo, ou seja, no das corporações, em cujo seio os membros se encontravam atrelados por laços morais e por respeito às regulamentações pormenorizadas dos seus estatutos (Dubar, 2005).

O conceito de profissão perpassa o contexto social, econômico e cultural ocorrido no decorrer da história; desde o século XIII, a profissão é diferenciada de ofício ou de ocupação. Ao falar da **profissão docente**, Nóvoa (1999) argumenta que esta é uma profissão com especificidades únicas, e que a discussão sobre a docência perpassa os conhecimentos do tema, referindo-se também ao contexto no qual se constituiu o ser professor na sociedade, bem como o que se espera dele.

Ao lado das políticas e das condições de trabalho, há fatores históricos que construíram e ainda constroem a imagem docente. Como resultado desse processo, os professores se encontram numa posição subordinada na comunidade discursiva da educação, o que os leva a entender seu papel com relação ao conhecimento profissional – representado pelas disciplinas acadêmicas – como o de consumidores, e não o de criadores (Contreras, 2012).

Dessa forma, os professores permanecem respondendo às demandas e às necessidades de outras áreas, responsáveis pela educação e pelo processo de formação de outros profissionais, sem determinar sua esfera de ação, tampouco os parâmetros que lhes conferem a profissionalização. Nessa perspectiva, como



esclarecem Shiroma et al. (2011), a profissionalização, a identidade e o prestígio dos professores têm se enveredado por caminhos tortuosos, visto que, no contexto atual, o ser docente tem ocupado lugar de destaque na sociedade, ficando em evidência principalmente a sua responsabilidade com relação ao sucesso do aluno. Atribui-se ao professor um protagonismo fundamental e, contraditoriamente, nele é identificada a "responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las" (Shiroma et al., 2011, p. 82). Nesse sentido, o professor tem sido alvo de críticas no que se refere à má qualidade da educação (Martinez, 2014).

Diante desse contexto, a profissão docente busca compreender sua **função social** e sua importância na sociedade atual, de modo a conquistar o reconhecimento que a função exige. Diante do exposto, a docência não alcançou determinadas condições para poder ser definida como um grupo profissional, visto que pode ser desvelada sob a luz da construção histórica e do contexto socioeconômico ao qual foi e é submetida. "Se as mazelas atuais da educação brasileira não podem ser justificadas pelas nossas raízes históricas, ao menos uma parte delas pode ser explicada por estas mesmas raízes" (Ayres, 2005, p. 184).

Ao realizar uma abordagem histórica, Nóvoa (1995a) relata que a profissão docente surge no seio das **congregações religiosas**, as quais vieram a se tornar congregações docentes. Assim, a profissão docente nasceu como sacerdócio, enraizando-se na tradição do servir e propagando-se na perspectiva do liberalismo. "Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens" (Nóvoa, 1995a, p. 15).



Nesse sentido, autores como Nóvoa (1999), Gauthier (1998) e Imbernón (2011) sugerem, inclusive, que a profissão docente seria uma "semiprofissão", ao ser pensada do ponto de vista sociológico com relação às profissões liberais clássicas. Tais explicitações nos fazem compreender que a profissão docente não pode ser analisada à parte de sua história social, marcada, primeiramente, pela vinculação religiosa e, em seguida, pelo controle do Estado, conforme esclarece Nóvoa (1995a, 1999).

O século XVIII é considerado um marco na história da profissão docente, pois, ao romper com a Igreja, o corpo docente passou a ser controlado pelo Estado, fato que representou um avanço para a aspiração dos professores como grupo profissional. Entretanto, não ocorreram "mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre" (Nóvoa, 1995a, p. 15).

Durante o século XIX, observamos o estabelecimento de critérios mais específicos para os concursos no que se refere aos aspectos morais. Se antes, para a inscrição, estes exigiam apenas atestados de morigeração – quer dizer, um documento do pároco local ou do juiz de paz, a fim de comprovar as boas condições morais do candidato –, durante o século XIX as exigências se tornaram maiores.

Os requisitos para prestar o concurso de professor: condição de vida regular, aptidão para o ensino da mocidade, provas de não ter sido condenado por furto ou roubo, não ter sido demitido duas vezes ou suspenso três vezes do funcionalismo público, não ter tido pena de galés ou sido condenado por estupro, rapto, furto ou qualquer delito ofensivo à moral pública ou à religião do Estado. No que se refere às mulheres que desejavam ser professoras, era-lhes exigido: certidão de



casamento; se divorciada, uma certidão que provasse não ter sido ela a causa do divórcio. Para as solteiras, atestado de moralidade dos pais (Vicentini; Lugli, 2009, p. 71).

Com base no exposto, concluímos que os critérios para a seleção de docentes se baseavam em **regras morais** de ordem religiosa. A valorização da gama de saberes específicos, relativos ao exercício da docência, é delegada a uma segunda ordem. Tal pressuposto leva à inferência de que a desvalorização do professor e a dificuldade da docência em se afirmar como profissão se justifica, entre outros aspectos, pelos critérios de seleção de docentes historicamente construídos.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), no período colonial, a banca responsável por selecionar os docentes era composta pelos representantes do poder central no Brasil. Logo após a independência, governantes e presidentes das Assembleias Provinciais passaram a se incumbir de tal tarefa. Entre os problemas decorrentes dessa forma de seleção, podemos citar: a falta de profissionais com saberes específicos da docência, a ausência de interesse dos professores portugueses em selecionar docentes especializados e a inexistência de pessoas habilitadas no Brasil para atuar na seleção de professores – fato que acabou por resultar na atribuição de aulas a professores substitutos que, em sua maioria, já lecionavam no século XVIII (Martinez, 2014).

Na segunda metade do século XIX, configurou-se um quadro de ambiguidades com relação ao profissional docente, quando os professores foram caracterizados como indivíduos em “condição intermediária”:

não são burgueses, mas também não são do povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não



são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia. (Nóvoa, 1995a, p.18)

Essa forma de seleção de professores evidencia alguns elementos que perpassam a desvalorização da docência, como o fato de ela ser encarada como "bico" ou vocação. A perspectiva do magistério na condição de "bico" se caracteriza como um trabalho transitório, uma atividade a ser exercida enquanto não se encontra um emprego mais bem remunerado, que propicie melhores condições de trabalho. Assim, compreendemos o fato como uma consequência do descaso e do descompromisso, tanto do Poder Público quanto da sociedade em geral, com a carreira do professor no Brasil, aspecto confirmado por Diniz-Pereira (2006, p. 24): "do docente que exerce seu trabalho como bico não pode ser exigida competência, assiduidade e dedicação, já que esta é apenas uma ocupação parcial e que ele se dedica a tarefas mais compensadoras".

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), somente no século XX, especialmente a partir da década de 1930, surgiram no Brasil iniciativas que objetivavam uma seleção mais profissional dos professores, com base em critérios de cunho profissional, eliminando o peso das relações pessoais. Nesse ínterim, o sistema escolar e a sociedade brasileira passaram por grandes transformações: as escolas se estruturaram, os sistemas de ensino foram estabelecidos e as regras definidas para o funcionamento dessas instituições. Tais regras sofreram resistência por parte dos costumes e das organizações anteriores, que priorizavam as relações pessoais nos processos de seleção de docentes. Obviamente, tratou-se de um



processo longo e difícil, uma vez que os cargos de professores sempre foram moeda de troca valiosa entre os políticos e suas comunidades de origem (Vicentini; Lugli, 2009). Nesse prisma, é possível perceber o modo conflitivo – no sentido de empregabilidade do termo *profissão* – de os docentes se esquivarem do processo de proletarização[*], o qual se torna ambíguo pelo fato de se tratar de uma resistência por não obter prestígio, *status* ou remuneração que se aproxime de outras categorias profissionais (Martinez; Tozetto, 2013, p. 7667-7668).

Da mesma forma que as discussões acerca da profissionalização estão presentes nos debates da comunidade educativa, há outros temas complexos e repletos de controvérsias, como a progressiva perda, por parte dos professores, das características que faziam deles profissionais; ou, ainda, a deterioração das condições de trabalho nas quais colocavam suas esperanças de alcançar certo *status*. Esse fenômeno passou a ser chamado de *proletarização*. Ademais, diferentemente dos médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais que mantêm, por décadas, praticamente de maneira intacta o seu *status* profissional, o prestígio da profissão docente desfalece continuamente.

É certo que não podemos afirmar que exista unanimidade na literatura acerca da teoria da proletarização de professores, mas a tese básica dessa posição, segundo Contreras (2012), é a consideração de que os docentes, na condição de categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação no que diz respeito às características de suas condições de trabalho e de suas tarefas, o que os aproxima cada vez mais das condições e dos interesses

* Segundo Contreras (2012, p. 37), a tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de autonomia.



da classe operária. Dessa forma, de acordo com Contreras (2012, p. 39), "o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts*".

No caso específico do ensino, a atenção a tais necessidades se realizou historicamente diante da introdução do mesmo espírito no que se refere à gestão científica, tanto no que diz respeito ao conteúdo relacionado à prática educativa quanto no que se refere ao modo de organizar e controlar o trabalho do professor. O currículo passou, então, a ser concebido como uma espécie de processo de produção, disposto sob os mesmos parâmetros que decompõem os elementos mínimos de realização, os quais correspondem a certa descrição das atividades peculiares articuladas à vida adulta.

A pretensão dos docentes em serem reconhecidos como profissionais nada mais é do que uma aspiração para fugir de sua assimilação progressiva às classes trabalhadoras. Conforme expõe Contreras (2012), os professores reivindicam o *status* de profissional. Esse fenômeno se relaciona não só com a degradação das condições de trabalho, mas com a composição social dos aspirantes a essa ocupação, uma vez que a constituição de uma categoria de professores foi evoluindo para estratos sociais inferiores, com o aumento do componente feminino. Essa transformação segue unida à aspiração de pertencer a um *status* de reconhecimento e prestígio social.

Quando pensamos no termo *profissão*, parece vir à nossa mente uma série de características referentes a esse conceito. Dessa maneira, selecionamos os atributos ou os traços supostamente



pertinentes a dada profissão e, com base neles, comporemos o seu retrato. Portanto, "é plausível delinear detalhadamente a natureza dos comportamentos, dos conhecimentos e das habilidades que o professor necessita dispor, a fim de dirigir com profissionalidade o processo de ensino e aprendizagem" (Martinez, 2016, p. 8).

Nesse contexto paradoxal e difuso, muitos são os elementos que interagem no processo de se tornar professor. Da mesma forma, a discussão acerca da profissionalidade docente e de seus desdobramentos alude a um esforço no sentido de apreender esse conceito. De acordo com Contreras (2012), o termo *profissionalidade* deriva da palavra *profissão*, apontando que a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos docentes, em razão do que demanda o trabalho educativo. Ademais, a expressão *profissionalidade* pode ser compreendida à luz de Gimeno Sacristán (1999, p. 65), no que se refere "à afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Nesse entendimento, o conceito nos permite pensar que, quando discorremos sobre a profissionalidade, não o fazemos somente no intuito de descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas o compreendemos no sentido de expressão dos valores e das pretensões que os docentes buscam alcançar e desenvolver nas questões inerentes à profissão docente.

Em tal perspectiva, compreendemos a **profissionalização** como um processo dialético de construção de uma identidade social, ao passo que se atrela ao processo interno apreendido como a construção da **profissionalidade**. Dessa maneira, o professor mobiliza conhecimentos que, por sua vez, são utilizados nas atividades docentes, enquanto a profissionalização, como processo externo, por parte dos professores, envolve reivindicações



concernentes ao seu *status* dentro da visão social do seu trabalho. Nesse viés, a profissionalidade e a profissionalização articulam-se numa espécie de relação dialética, o que nos leva a pensar que a profissionalidade se encontra articulada ao processo de profissionalização.

Portanto, compreendemos o professor como "um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue do outro: sua identidade" (Gatti, 1996, p. 85-86). Entretanto, esses profissionais, seres sociais concretos, portadores de um modo próprio de estar no mundo, de visualizar as coisas e de interpretar as variadas informações, são ignorados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção que os tratam de maneira objetiva (Gatti, 1996).

Da mesma maneira, é preciso compreender as relações sociais que perpassam a formação inicial de professores e como estas interferem na construção da identidade do licenciando, de modo a desvendar sua influência no processo de profissionalização docente (Martinez, 2014).

As atividades realizadas pelos sujeitos são identificadas com o propósito de conservar a estrutura social e as identidades por ela produzidas, estacionando dessa forma o processo de identificação pela reposição de identidades pressupostas que, em determinado tempo, foram postas (Martinez, 2014). A identidade que se instituiu no produto de um processo constante de identificação passou a existir como um dado, não como um dar-se permanente, capaz de expressar o movimento social (Gatti, 1996). Assim, o existir humanamente não é garantido de antemão, nem mesmo representa uma mudança que ocorre naturalmente e mecanicamente, justamente porque o homem é histórico.



Da mesma forma:

A instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou um estigma ("você não passa de um..."), é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade. Neste caso, o indicativo é um imperativo. (Bourdieu, 1998, p. 100)

É no cerne desta trama complexa que os sujeitos constroem suas identidades e procuram valorar suas escolhas, tendo em vista que, ao realizarem sua escolha profissional, optam por uma entre várias e díspares atividades existentes.

8.2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIALIZAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

A socialização, por muito tempo, foi compreendida como um processo que objetiva inserir a criança no mundo social e preocupado em salientar a passagem da infância para a vida adulta. Esse enfoque dividia-se em duas perspectivas: a do **sujeito** (psicologia genética de Piaget) e a da **sociedade** (Durkheim). O processo de socialização defendido por Piaget e Durkheim era conduzido por mecanismos gerais, e somente a partir da década de 1930 é que passou a ser questionado (Dubar, 2005).

Para melhor compreendermos a importância que a socialização ocupa dentro do processo de construção de identidade, faremos uma breve digressão histórica sobre como o conceito de socialização vem sendo compreendido ao longo do tempo.



De acordo com Dubar (2005), a **socialização** é entendida do ponto de vista funcionalista, com base em uma interpretação psicanalítica, fundamentada na obra de Talcott Parsons (1949).

Parsons foi defensor da denominada *Grande Teoria*, a qual defendia a integração de todas as ciências sociais em um amplo trabalho teórico. A obra *A estrutura da ação social* faz uma revisão da produção de Weber, Pareto e Durkheim e busca, com base nesses autores, criar uma teoria denominada *teoria da ação*. Esta fundamenta-se no pressuposto de que a ação humana é voluntária, intencional e simbólica. Assim, de acordo com Dubar (2005, p. 15), Parsons (1949) defendeu que as sociedades, sejam quais forem, para sobreviver devem reproduzir, ao mesmo tempo, sua cultura e sua estrutura social. Esse processo seria interiorizado pela criança mediante experiências vivenciadas na família, na escola e no ambiente de trabalho por agentes socializadores.

Desenvolvida por Parsons (1949), a **teoria da socialização** perdeu força nas décadas de 1960 e 1970, pois nesse período os diferentes movimentos sociais emergentes contestavam o caráter fundamentalmente desigual das sociedades industriais e denunciavam que as diferentes “formas de dominação são produzidas e reproduzidas por instituições de socialização (a família, a escola, as forças armadas, as Igrejas, as grandes empresas etc.)” (Dubar, 2005, p. 26).

Nessa perspectiva surgem, então, as teorias críticas da socialização de orientação marxista e estruturalista. Essas teorias compreendem a socialização como mecanismo de reprodução da dominação social, particularmente da dominação de classes. É nesse âmbito que Bourdieu e Passeron (1979) desenvolveram a tese de que o sistema de ensino revela uma imposição simbólica da cultura dominante, legitimando, dessa forma, a reprodução



das desigualdades sociais; e a tese de que o *habitus* de classe é incorporado ao longo da socialização "como um processo de ajustamento de consulta aos destinos mais prováveis, assegurando, assim, a reprodução legítima das posições sociais de origem" (Dubar, 2005, p. 27).

Novas concepções interpretativas baseadas na redescoberta das teorias interacionistas e fenomenológicas emergiram na sequência. Peter Berger e Thomas Luckmann (1966) fundamentaram o conceito de socialização nessa perspectiva. Ao postularem a "socialização primária" e a "socialização secundária", trouxeram uma grande contribuição, pois permitiram que o conceito ultrapassasse o campo da escola e da infância, aplicando-o ao campo profissional para que, "sobretudo, se conecte às problemáticas da mudança social" (Dubar, 2005, p. 27).

George Herbert Mead (1863-1931) foi o precursor do interacionismo simbólico. Elaborou a teoria sociológica do *self*, conceito até então pertencente e restrito à perspectiva da psicologia. Tendo recebido influências das correntes pragmatistas e behavioristas (Ritzer, 1993), Mead defendia que os seres humanos não apenas reagem passivamente aos estímulos externos, mas se envolvem ativamente na criação do mundo social (Scott, 2010). Também enfatizou a maneira pela qual os *selves* são socialmente conformados e administrados mediante o processo de socialização, interação e, ao mesmo tempo, a produção de identidades biográficas (Scott, 2010). "A vida cotidiana compreende atos sociais realizados por indivíduos ao perceberem e atribuírem significados simbólicos aos objetos sociais em seu entorno" (Scott, 2010, p. 1780). Para Mead (1972), os objetos sociais são representados por pessoas ao mesmo tempo em que postulam que a



interação entre os sujeitos é uma conversa de gestos, e que o mais importante é identificar a presença do *self* nessa relação.

Na interação assumimos, por vezes, o papel do outro e, dessa forma, espelhamos em nós o modo como pensamos que nos veem e ajustamos nosso comportamento de modo correspondente. Sendo assim, os objetos são uma espécie de significado e são produzidos nas interações sociais, sendo utilizados para orientar ações com base em um processo interpretativo. As interações sociais podem ser gestuais ou simbólicas, as quais implicam interpretações dos significados dos gestos. Desse modo, Mead (1972) compreendeu que o **eu** é um agente criativo, pensante, impulsivo e incognoscível do *self*, capaz de sentir e reagir aos estímulos externos, ao passo que o **mim** corresponde à consciência reflexiva do *self*, ou seja, a como ele é percebido pelos outros. Assim, o *mim* compreende todas as atitudes em relação a si mesmo e esta imagem é revisada constantemente toda vez que o indivíduo se depara com novas experiências.

Outro autor, Erving Goffman, compreende a visão do *self* como ator social. Para ele, os papéis desempenhados pelos sujeitos são negociados ou coletivamente definidos. Segundo o autor, os sujeitos tendem a adaptar seus papéis às exigências advindas de fatores externos. Dessa maneira, a quantidade de *selves* que o sujeito possui está intimamente atrelada aos diferentes contextos e grupos dos quais participa (Goffman, 1983).

Para Goffman (1983), o *self* atua de modo diverso, pois ora se porta como um personagem público, ora pode se despir dos equipamentos identitários. Ele compreende, desse modo, que o *self* verdadeiro não tende a se revelar e a se expressar publicamente.

Essas novas formas de interpretação fomentaram o surgimento do que foi denominado por Hall (2006, p. 11) de



concepção sociológica clássica de identidade. De acordo com essa concepção, a identidade é formada a partir da interação entre o *eu* e a sociedade. "O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o 'eu real', mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem" (Hall, 2006, p. 11).

Claude Dubar (2005), fortemente influenciado por Berger e Luckmann (1966), defende que a construção dos processos identitários se dá a partir do jogo entre dois universos divergentes. O primeiro universo é denominado *identidade biográfica/identidade de si*, representado pela consciência de si que o sujeito possui. O segundo universo, denominado *identidade estrutural/identidade para o outro*, é compreendido como o discurso que o sujeito utiliza para se definir com base no ponto de vista de outro, ou seja, constrói-se na relação com os outros.

A identidade de si e a identidade para o outro são inseparáveis, visto que identidade de si só pode ser compreendida e interpretada com relação ao outro e ao seu reconhecimento, ou seja, "nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro" (Dubar, 2005, p. 35). Assim, "a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura" (Dubar, 2005, p. 135).

Nessa perspectiva, Dubar (2005) apresenta as categorias de análise da identidade.



Quadro 8.1 – Categorias de análise da identidade

Processo relacional Identidade para o outro	Processo biográfico Identidade para si
Atos de atribuição: “que tipo de homem ou mulher você é” = diz-se que você é • Identidade numérica (nome atribuído) • Identidade genérica (gênero atribuído) • Identidade social “virtual” Transação objetiva entre: • identidades atribuídas/propostas • identidades assumidas/incorporadas Alternativas entre: • cooperação – reconhecimento • conflitos – não-reconhecimento “Experiência relacional e social do poder” Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas.	Atos de pertença: “que tipo de homem ou mulher você é” = você é o que diz que é • Identidade predicativa do Eu (pertença reivindicada) • Identidade social “real” Transação subjetiva entre: • identidades herdadas • identidades visadas Alternativa entre: • continuidades – reprodução • rupturas – produção “Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais” Identificação com categorias julgadas atrativas ou protetoras.

Fonte: Dubar, 2005 p. 142.

Conforme exposto no Quadro 8.1, a identidade social se caracteriza pela imagem que tecemos de nós e pela forma como os outros nos veem. O que está em jogo “é a articulação desses dois processos complexos, mas autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita a sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (Dubar, 2005 p. 142). Essa articulação se dá pelo processo de socialização, definido como “um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (Tardif; Raymond, 2000, p. 217).

O ambiente familiar, os laços de amizade, o espaço escolar, o campo universitário e o contexto do trabalho são instituições



socializadoras que coexistem numa "intensa relação de interdependência e nas quais se constituem as identidades pessoais e sociais dos indivíduos (Setton, 2002, p. 60). Desse modo, a socialização deve ser apreendida como a aquisição de um código simbólico que resulta das tramas vividas entre o indivíduo e a sociedade; é um processo plural, que se dá a partir das relações sociais que permeiam o indivíduo e se estabelecem nos contextos onde os indivíduos se movem, o processo de socialização "inscreve-se, em relação dialética, numa estrutura social, ela própria inserida num processo dinâmico, na sequência do jogo das oposições, dos conflitos e das contradições que comporta em si mesmo" (Lesne, 1977, p. 45). Dessa forma, a socialização do indivíduo remete a uma representação do mundo.

A perspectiva sociológica da socialização se concentra na representação das ideias e da constituição das relações sociais de determinados grupos. Compreende-se que as disposições sociais adquiridas pelo indivíduo se encontram intimamente atreladas às instituições às quais ele pertenceu/pertence. Da mesma forma, compreende que o indivíduo incorpora as crenças, as imagens e os costumes da sua sociedade e do seu grupo (Dubar, 2005).

Para tanto, a socialização se divide em duas fases: (1) a socialização **primária**, que percorre toda a infância e constitui um período intenso de aprendizagem, sendo a família o principal agente de socialização; (2) a socialização **secundária**, que percorre toda a fase adulta e, nesse período, surgem outros elementos de socialização, como a escola, as instituições, os meios de comunicação social e, posteriormente, o local de trabalho, representado pela socialização profissional (Giddens, 2004).



A **socialização profissional** é uma espécie de iniciação à cultura profissional e uma conversão do indivíduo a uma nova concepção do *eu* e do mundo, ou seja, uma nova identidade. Dubar (2005) argumenta que existe uma base na identidade profissional, a qual é composta por quatro elementos, sendo eles: a natureza dos desafios, a concepção do papel, a antecipação das carreiras e a imagem do *eu*.

Ao dialogarmos sobre a questão da identidade, compreendemos que ela permeia a maneira de o sujeito estar no mundo, assim como nos diversos tipos de trabalhos desempenhados pelos homens. Desse modo, a escolha por determinada profissão implica elegermos, entre um rol abrangente e diverso de atividades, algo que, mesmo que idealmente, nos satisfaça na condição de profissionais (Martinez, 2014). Nessa perspectiva, relacionadas e entrelaçadas à identidade docente se encontram as motivações, os interesses, os pensamentos, as perspectivas, as atitudes e os modos de ser e de agir dos futuros profissionais, uma vez que, segundo Gatti (1996, p. 86), a identidade “não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica, que interage nas aprendizagens, formas cognitivas, nas ações dos seres humanos”.

Dessa forma, delibera-se um modo de ser e estar no mundo, de acordo com dada cultura, num determinado momento histórico. As configurações identitárias se encontram intimamente relacionadas com as lógicas de formação (Dubar, 1997), não sendo possível dissociar esses dois elementos, tendo as escolas um papel central na produção da profissionalidade.



8.3 IDENTIDADE: UMA AUTORIA COLETIVA

Falar sobre identidade ou identidades parece algo simples, pois o termo tem estado presente nas mídias, na escola e até mesmo em conversas corriqueiras. Do mesmo modo, parece-nos algo próximo, visto que também possuímos uma identidade ou a estamos construindo, desconstruindo ou mesmo a reconstruindo ao longo do tempo. Entretanto, não é verdadeira a ideia de pensar a identidade como uma temática simples e que pode ser conceituada e discutida superficialmente.

Desde o início de nossa vida, nossa identidade é atribuída pelo outro, por meio de diversos fatores, como nome, sobrenome, apelidos, vestimentas e certas cores, ou seja, interiorizamos o que os outros nos atribuem de tal forma que isso se torna algo nosso. Nas palavras de Ciampa (1985, p. 131), “nós nos chamamos, mas isto só depois de uma determinada idade, pois, inicialmente, apenas somos chamados por um nome que nos foi dado”. Desse modo, nos predizamos de algo que os outros nos atribuem e, em seguida, vamos significando ou não essas atribuições, fato que nos mostra como a identidade está implicada nas relações sociais. Sabemos também que, além da definição pelo outro, a identidade se caracteriza como um processo multideterminado e multifacetado. Ciampa (1985, p. 74) explica que a identidade “é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação”. Da mesma forma, a identidade do outro reflete na minha e a minha reflete na dele, podendo ser possível aludir que existe um tipo de autoria coletiva da história, como aquele que nos habituamos a indicar como autor. Seria nessa perspectiva um narrador, uma espécie



de contador de histórias (Ciampa, 1985). Assim, as identidades resultam do encontro de trajetórias socialmente estabelecidas pelos campos socialmente estruturados. Dubar (1997, p. 255) afirma que "o processo identitário autoalimenta-se da vontade de nunca ser aquele que todos julgam que é [e] que encontra no ato de formação sua última confirmação. À pergunta [...] 'quem é você' o indivíduo só pode responder 'eu estou em formação'".

A identidade, assim, é produto de sucessivas socializações. Desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades, de forma que a identidade social é marcada pela dualidade entre ambos. A dialética estabelecida entre eles mostra-se como o centro da análise sociológica da identidade.

Segundo Dubar (1997, p. 13):

A identidade humana não é dada, de uma só vez [...], no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sua identidade sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições.

Para Dubar (1997, p. 105), a identidade é definida como "o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições". Do mesmo modo, o autor compreende que a identidade social compõe-se da identidade individual e da identidade coletiva, segundo um processo de dupla transação, ou seja, interior ao indivíduo e entre o indivíduo e as instituições sociais com as quais ele interage.



A construção da identidade social dos indivíduos no campo de trabalho não se dá somente com base no cargo desempenhado ou mesmo no nível de formação. Isso é assim porque o indivíduo, antes de adquirir determinada habilitação profissional, já possui uma identidade, seja étnica, seja religiosa ou sexual. Assim, a identidade construída a partir do contexto do trabalho denomina-se *reconstituição identitária posterior* e é condicionada pelo conjunto de experiências e de vivências anteriores (trajetória formativa e experiencial) e ainda pelos constructos identitários preexistentes (Dubar, 2005).

Compreender o processo de socialização é uma forma de ver o processo de construção das identidades individuais.

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (Pimenta, 1999, p. 19).

Nessa premissa, a identidade profissional docente articula-se à identidade social, com base na atividade humana, especialmente ao núcleo central de cada indivíduo, mas também desde as relações existentes no grupo profissional do qual cada ser faz parte.

8.4 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

O ser docente tem ocupado lugar de destaque na sociedade, ficando em evidência principalmente sua responsabilidade com relação ao sucesso do aluno, como também tem sido alvo de



críticas no que se refere à má qualidade da educação. Desse modo, inserido num contexto social e envolto por relações sociais, o professor vai incorporando ao seu ser as atribuições dadas pelo outro.

As atribuições delegadas aos indivíduos por outros são relevantes para a contínua confirmação de elementos cruciais da realidade denominada *identidade*, pois, para manter a confiança daquilo que o sujeito acredita ser, são necessárias as confirmações implícita e explícita dessa identidade por parte dos outros sujeitos significativos para ele (Dubar, 2005).

O **outro**, no olhar do indivíduo, torna-se o principal agente de sua constituição identitária. A profissão docente é permeada por relações humanas que ocorrem dentro de um campo mais ou menos estruturado. Desse modo, a construção da identidade coletiva reflete os significados tanto para aqueles que fazem parte de determinado grupo quanto para a sociedade da qual fazem parte.

Trata-se de um processo complexo. Mesmo o olhar sendo coletivo, ele é composto de indivíduos que possuem idiossincrasias, valores, anseios, angústias, medos e desejos.

Assim, os papéis ou funções exercidas pelos professores sugerem ter o poder de transformar o modo como o indivíduo, no contexto institucional em que ocorre o processo de formação inicial, é enxergado pelos agentes que partilham do mesmo espaço social, tendo em vista que a identidade é construída pelas díspares gerações embasadas em categorias e posições herdadas da geração precedentes e que estas, ao se reproduzirem num determinado contexto, influem na construção da identidade do sujeito. (Martinez, 2014, p. 45)



A **identidade profissional** é um dos elementos das várias identidades que cada indivíduo possui e pode ser compreendida em razão de suas características e de seus reflexos individuais e sociais (Castells, 2000). Compreendemos que os sujeitos se constroem no entrecorte de suas características subjetivas, do contexto que os cercam, da sua história passada, da presente e ainda de suas perspectivas sobre o futuro, numa espécie de processo de interação que faz as relações sociais ocuparem um lugar central na constituição da identidade do sujeito.

O reconhecimento de uma pertença se refere ao fato de que esses agentes buscam encontrar um lugar específico no espaço social, na tentativa de se diferenciar, singularizar-se, visto que a identidade da profissão docente evolui ao longo do tempo e se constrói por meio de escolhas que, em qualquer momento, podem ser ressignificadas. Da mesma forma, a reflexão sobre a identidade problematiza a relação das pessoas num determinado espaço coletivo e, concomitantemente, o problema, atrelado ao fato de que esses sujeitos procuram um lugar específico nesse mesmo espaço coletivo (Deschamps; Moliner, 2009).

Nesse entendimento, segundo Deschamps e Moliner (2009, p. 23), "todo indivíduo seria caracterizado, de um lado, por traços de ordem social que assinalam sua pertença a grupos ou categorias; e, do outro, por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos". Baseados nesse pressuposto, inclinamo-nos a pensar que, entre os traços de ordem social que caracterizam o professor e o fazem sentir-se parte de determinado grupo, encontram-se os conhecimentos pedagógicos; afinal, é o que diferencia o professor dos demais profissionais. Da mesma forma, quando o processo de formação inicial de professores relega essa formação pedagógica, isso



também nos diz algo. Compreendemos que a identidade do professor não se constrói sem relação com o contexto da ação no qual está inserido, ou mesmo com a história que o precede.

A trama parece se complicar mais ainda, pois é sabido que muitas vezes nos escondemos naquilo que falamos; o autor se oculta por trás do personagem. Mas, da mesma forma como um autor acaba se revelando através de seus personagens, é muito frequente nos revelarmos através daquilo que ocultamos. Somos ocultação e revelação. (Ciampa, 1985, p. 60)

Em nosso entendimento, a identidade do professor só pode ser compreendida se inclinarmos nosso olhar para o contexto histórico e para as relações sociais em que o sujeito está inserido, com vistas a apreender o significado atribuído pelo outro historicamente. Assim nos reconhecemos por meio de similaridades e de diferenças que notamos nos sujeitos ao nosso redor. Nesse olhar, o conhecimento de si é atribuído pelo conhecimento mútuo dos sujeitos identificados por meio de dado grupo social, que existe objetivamente, com toda sua história, suas tradições, suas normas e seus interesses (Ciampa, 1985).

No entanto, compreendemos que os elementos biológicos, psicológicos e sociais caracterizam o sujeito, identificando-o. De outro lado, temos a percepção desse indivíduo como uma espécie de duplicação mental ou simbólica, responsável por expressar a sua identidade.

As atividades realizadas pelos sujeitos são identificadas tendo o propósito de conservar a estrutura social e as identidades produzidas, estacionando, dessa forma, o processo de identificação pela reposição de identidades pressupostas que, em determinado tempo, foram postas. Assim, o existir humanamente não é



garantido de antemão, nem mesmo representa uma mudança que ocorre natural e mecanicamente, justamente porque o homem é histórico (Ciampa, 1985).

A **socialização profissional** é concebida como um processo de construção permanente. É exatamente esse processo que articula trajetórias e percursos, relações com outros e consigo. É por esse e nesse drama social que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos com base no exercício do trabalho, ou seja, no exercício da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer uma análise identitária não se reduz apenas a uma dimensão social da identidade, pois antes de o sujeito pertencer a um grupo profissional, ele recebe uma identidade religiosa, étnica, cultural e de classe social, as quais são herdadas da sua família na primeira socialização. O confronto entre a identidade de si e a identidade para o outro, que permitirá a construção da primeira identidade social, ocorre na escola, pois é quando o sujeito se depara com o contexto social mais amplo e diverso. Assim, a identidade que se institui no produto de um processo constante de identificação passa a existir como um dado, não como um dar-se permanente, capaz de expressar o movimento social.

A "escolha" e a vivência propiciada pela profissão é que constituem o momento essencial da construção de uma identidade mais ou menos autônoma. Denominado *ofício*, *vocação* ou *profissão*, o trabalho não se reduz à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas tem uma dimensão simbólica que está intimamente atrelada à realização de si e ao reconhecimento social.



Desse modo, podemos dizer que é do contexto histórico e social em que o homem vive que derivam suas determinações e que emergem as possibilidades ou as impossibilidades, as formas da identidade docente.

REFERÊNCIAS

- AYRES, A. C. M. **Tensão entre matrizes**: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality**: a Treatise in the Sociology of Knowledge. Garden City: Doubleday, 1966.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BOURDIEU, P., PASSERON, C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T.; CODO, W. (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 58-76.
- CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

_____. _____. São Paulo: M. Fontes, 2005.

DUBAR, C.; TRIPIER, P.; BOUSSARD, V. **Sociologie des professions**. Paris: Armand Colin, 2011.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 61-92.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LESNE, M. **Trabalho pedagógico e formação de adultos**: elementos de análise. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

MARTINEZ, F. W. **Formação pedagógica**: o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. jul. 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo6_flavia-wegrzyn-martinez.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.



MARTINEZ, F. W. **Licenciatura em ciências biológicas**: um estudo sobre a formação pedagógica. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

MARTINEZ, F. W.; TOZETTO, S. A docência no olhar dos licenciandos de Ciências Biológicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7607_4286.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 1972.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-34.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995b. p. 13-34.

_____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

PARSONS, T. **The Structure of Social Action**. Glencoe: The Free Press, 1949.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: NÓVOA. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RITZER, G. **Teoria sociológica contemporânea**. México: McGraw-Hill, 1993.

SCOTT, J. **Sociologia**: conceitos-chave. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.



- SHIROMA, E. et al. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, n. 73, p. 209-244, 2000.
- VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.





Priscila Gabriele da Luz Kailer

9

CAPÍTULO

Elementos da obra de Pierre Bourdieu para
a formação de professores



EDITORA
intersaberes

INTRODUÇÃO

O extenso campo de produção de Pierre Bourdieu ganhou notoriedade na área da educação a partir de 1960, com significativas contribuições que alteraram de maneira ampla as análises realizadas sobre os sistemas de ensino. As perspectivas antes fundadas nos conceitos de *meritocracia* e *igualdade* de condições ganharam espaço para um reconhecimento da escola como uma instituição que legitima e reproduz as desigualdades sociais.

Este texto tem como objetivo examinar as contribuições de Pierre Bourdieu ao campo da educação. Para tanto, partimos inicialmente dos elementos biográficos desse autor, a fim de compreender de que modo sua trajetória interferiu no desenvolvimento da sua teoria. Em seguida, discorreremos sobre as concepções de Bourdieu com base nos conceitos de *habitus* e de *campo*. Por fim, destacamos as contribuições de tais conceitos para a educação, bem como para a formação de professores e a configuração do estágio nesse contexto.

A análise sobre a trajetória de Pierre Bourdieu requer uma preocupação com um conjunto de propriedades que correspondem à posição que o autor ocupa no espaço social. Assim, compreender os elementos biográficos permite ressaltar o agente como um ser objetivado, o qual possui construções epistemológicas que estão relacionadas à posição que o sujeito ocupa nas classificações sociais (Bourdieu, 1996). Cabe considerar que a trajetória realizada por Pierre Bourdieu foi de encontro com a própria teoria, sendo uma exceção do ponto de vista sociológico ao realizar uma ascensão para o espaço acadêmico.

Pierre Felix Bourdieu (1930-2002) nasceu na cidade de Denguin, região rural do sudoeste da França. Neto e filho de



agricultores, Bourdieu recebeu bolsa de estudo para cursar o ensino médio e ingressou no Liceu Louis le Grand, reputado como o melhor curso preparatório para o ingresso no ensino superior. Formou-se em Filosofia na École Normale Supérieure de Paris, espaço de formação da elite intelectual francesa, com 25 anos de idade. Em 1954, o autor passou a lecionar Filosofia em uma pequena cidade localizada na região central da França, após ser aprovado, juntamente com Jacques Derrida e Emmanuel Leroy-Ladurie, em um concurso público para o cargo de professor (Bonnewitz, 2003).

O interesse de Bourdieu pelo campo das ciências sociais ocorreu em 1955, após ser convocado, por motivos disciplinares, para prestar serviços militares à Argélia. A experiência das guerras travadas pela França contra o nacionalismo argelino mudou a compreensão de mundo de Bourdieu, que desenvolveu um interesse pela sociedade argelina. Isso resultou na escrita do seu primeiro livro, em 1957, intitulado *Sociologie de l'Algérie*, um estudo acadêmico que sintetiza conhecimento histórico, etnológico e sociológico (Wacquant, 2002).

A mudança de direção nos estudos de Bourdieu, da filosofia para a sociologia, não foi um processo a-histórico. De outro modo, deu-se em vínculo estreito com as experiências e as perspectivas do autor. De acordo com Wacquant (2002), o interesse de Bourdieu pela sociologia ocorreu com a possibilidade de se aproximar da realidade e, em decorrência, distanciou-se da filosofia, para a qual encaminhava seus estudos até então. Outro ponto a se considerar são as dificuldades de adaptação de Bourdieu à disciplina de Filosofia, pois esta se encontrava dominada pela fenomenologia (Wacquant, 2002).



Em 1960, Bourdieu retornou à França, inicialmente como professor assistente, mas logo foi nomeado para lecionar e orientar na Faculdade de Letras de Lille. O autor também é conhecido por ter criado, em 1967, o Centro de Sociologia da Educação e da Cultura (Csec), por dirigir o Centro de Sociologia Europeia e a revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (Bonnewitz, 2003).

Publicado em 1966, o artigo “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” mostrava algumas ideias do autor que culminariam, quatro anos mais tarde, na escrita de sua obra mais conhecida na área de educação, produzida em coautoria com Jean Claude Passeron: *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Nogueira; Nogueira, 2009).

As produções de Bourdieu permitiram uma gama de pesquisas no espaço educacional, que vem crescendo de maneira acentuada nos últimos anos. O campo da educação foi privilegiado com diversas análises do autor, que contribuiu para desmistificar o sistema escolar e compreender suas regras de classificação e seleção dos indivíduos.

Da mesma forma, Medeiros (2009) revela, em uma ampla pesquisa, que a teoria sociológica de Bourdieu tem sido muito utilizada para estudos sobre a formação de professores. A autora também salienta que há um interesse crescente pelas obras de Bourdieu, fato evidenciado pelo número considerável de teses e dissertações na área da educação nas quais são discutidos seus conceitos.

9.1 PIERRE BOURDIEU E A PRAXIOLOGIA

Destacamos neste texto o reconhecimento de Pierre Bourdieu na condição de sociólogo, com base em sua busca por compreender a **realidade social**. Para Bourdieu (1983), há três formas de



se conhecer o meio social: a fenomenológica, a objetivista e a praxiológica.

O conhecimento **fenomenológico** se refere à apreensão do mundo social como mundo natural sobre o qual se excluem as condições de possibilidade do agente (Bourdieu, 1983). Em outras palavras, essa forma de conhecimento restringe a compreensão das práticas com base na descrição das ações e das interações sociais, sem realizar questionamentos sobre as condições objetivas do agente.

De acordo com Bourdieu (1983), o conhecimento **objetivista** se caracteriza como uma construção de relações objetivistas, econômicas e linguísticas que estruturam as práticas e as representações práticas. Com isso, há uma ruptura com o subjetivismo e a consciência dos agentes e, desse modo, as práticas passam a ser entendidas desde a sua exterioridade. A contraposição do objetivismo com o subjetivismo é considerada por Bourdieu (1983) como necessária; no entanto, ainda não seria possível, com base no objetivismo, compreender a articulação entre as estruturas e as ações dos agentes.

As duas abordagens, subjetivismo e objetivismo, realizam suas análises de perspectivas de forma distante e fragmentada e não possibilitam compreender a influência de uma abordagem sobre a outra e vice-versa. Bourdieu se distanciou da análise objetiva ao apontar as estruturas* como fundantes na compreensão dos fenômenos sociais, bem como não se apropriou do subjetivismo, que considera em demasia o indivíduo na condição de ser autônomo e consciente da ordem social. Dessa maneira, Bourdieu procurou

* **Estrutura** “consiste num conjunto de elementos que formam um sistema. Estes elementos dependem uns dos outros, formando um todo organizado, de tal sorte que uma modificação em um deles acarreta uma transformação de todos os outros” (Bonnewitz, 2003, p. 12).



superar a "oposição entre o subjetivismo e o objetivismo mediante uma relação suplementar, vertical, que medeia entre o sistema de posições objetivas e disposições subjetivas de indivíduos e coletividades" (Thiry-Cherques, 2006, p. 35).

A crítica de ambas as perspectivas – objetivismo e o subjetivismo – e as implicações para compreendê-las de maneira abstrata e isolada motivou Bourdieu a elaborar seus estudos a partir do conceito da **praxiologia**, a qual busca articular o agente e a sociedade ao considerar os aspectos que envolvem cada elemento. Dessa forma, é possível compreender a totalidade da ordem social, ou seja, o processo de interiorização da exterioridade como um aspecto dialético para entender a estrutura nas práticas.

Como aponta Bourdieu (2003, p. 47):

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação.

Para Bourdieu (2003), o conceito de praxiologia está relacionado às relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas. A perspectiva praxiológica permite entender que somente a estrutura, na condição de análise objetiva, não possibilita uma transformação das ações sociais; do mesmo modo,



é preciso considerar que há mecanismos de reprodução presentes nas práticas sociais. Para tanto, os sujeitos, em um ponto de vista fenomenológico, não modificam as estruturas desde suas consciências e seus desejos.

Como podemos ver, a praxiologia é um objeto de estudo necessário para a compreensão da dialética entre as estruturas e as disposições estruturadas. Nesse sentido, Bourdieu buscou superar a fenomenologia com a perspectiva da praxiologia, que possibilita compreender a dinâmica de reprodução e conservação presente nas práticas sociais. O conceito de *habitus*, elaborado por Aristóteles e originário da escolástica, é refutado na teoria de Bourdieu, para superar as polaridades tradicionais – o subjetivismo e o objetivismo. O *habitus* é, assim, um conceito central na teoria de Bourdieu.

Martins (2002) corrobora essa ideia ao entender que o *habitus* não se basta na estrutura, bem como no indivíduo, mas na dialética entre os sistemas de percepção, apreciação e ação. Ou seja, o *habitus* realiza a dialética entre a estrutura social objetiva na reprodução das práticas dos agentes como uma noção mediadora, que rompe com a oposição entre objetivismo e subjetivismo. Desse modo, a estrutura social se encontra depositada nas reproduções das práticas como *habitus*, disposições duráveis que configuram o modo como o sujeito pensa, sente e realiza suas ações.

A interiorização de normas, princípios sociais e hierarquias nos agentes tende a conformar suas ações sem devida consciência; assim, o *habitus*, na medida em que é produto das relações sociais, orienta as ações dos agentes ao mesmo tempo em que assegura a sua reprodução. Bourdieu (2003) elucidou que o *habitus* pressupõe um conjunto de esquemas interiorizados pelo agente que



antecede e orienta a ação e, desse modo, o *habitus* se apresenta como social e individual.

De acordo com Bourdieu (1983), o conceito de *habitus* auxilia na compreensão do mundo social, o qual, para o autor, caracteriza-se como um conjunto de ações e de reações que tendem a realizar a manutenção social. Nesse sentido, a educação passa a ser reconhecida como um mecanismo já instituído tradicionalmente que auxilia na transmissão cultural.

9.2 CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA A EDUCAÇÃO

Segundo Nogueira (1990), até meados do século XX predominava nas ciências sociais uma perspectiva otimista e funcionalista, que associava a escola ao sucesso na vida profissional dos indivíduos. Supunha-se que a universalização do ensino seria uma garantia para superar as mazelas sociais, visto que possibilitaria a igualdade de oportunidades por meio do acesso à educação. As escolas seriam, nessa perspectiva, uma instituição neutra que, a partir de uma competição entre os indivíduos, selecionaria os alunos que se destacassem por seus dons individuais a avançar em suas carreiras escolares e a ocupar posições privilegiadas na hierarquia social (Nogueira; Nogueira, 2009).

Fatos históricos precedentes dos anos de 1970 deram condições para uma reinterpretação da escola. Para Nogueira (1990), isso sucedeu com dois acontecimentos principais. Como um dos fatores, a autora destaca uma profunda crise no final dos anos de 1960, que deu corpo para os movimentos políticos e culturais e um conjunto de pesquisas quantitativas, o qual colocou em pauta as problemáticas sociológicas. Tais pesquisas mostravam a influência da origem social sobre os rumos escolares. Apesar



de constar nas pesquisas realizadas que a origem social atingia o desempenho escolar dos alunos, as análises foram interpretadas como uma deficiência passageira – que poderia ser superada com maiores investimentos.

Embora a interpretação das pesquisas não tenha encaminhado para uma mudança radical no modo de pensar funcionalista, contribuiu para disseminar, paulatinamente, um ceticismo na igualdade de condições e de oportunidades diante do rendimento escolar. Outro fator considerado por Nogueira (1990) está relacionado aos efeitos da massificação do ensino, devido a um sentimento de frustração dos estudantes com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional, como também com o baixo retorno social e econômico obtido no mercado de trabalho.

A perspectiva otimista e funcionalista sobre o sistema de ensino permitia que houvesse uma crença sobre a igualdade de oportunidades escolares, que proporcionaria a todos os jovens, independentemente das suas condições sociais, econômicas e culturais, os mesmos êxitos escolares. Todavia, o contexto de crise possibilitou perceber que a escola não beneficiava igualmente a todos. Foi nessa conjuntura que Bourdieu se propôs a reinterpretar a escola e a educação.

Bourdieu e Passeron (2011), ao investigar o sistema escolar da França, concluíram que, ao invés de obter uma função transformadora, a escola reforça e reproduz as desigualdades sociais. Desse modo, entendemos que a escola não é neutra, mas que também não é detentora de mudanças, visto que tal espaço reafirma a desigualdade social e legitima o conhecimento proveniente da classe dominante.

A manutenção social se refere à tendência de as estruturas se reproduzirem utilizando mecanismos que permitem às futuras



gerações da classe dominante perpetuar seu capital econômico e cultural. Nesse mesmo sentido, Bourdieu (1989, p. 11) aponta que a "cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante, assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto". Para legitimar dada cultura, a classe dominante diferencia seus gostos, comportamentos e outras características da classe dominada, o que permite uma particularidade e um fortalecimento de suas preferências entre os seus membros.

Na busca por assegurar a conservação social, a sociedade utiliza instituições que produzem uma falsa ideologia de transformação, adotando um discurso da classe dominante e reproduzindo as desigualdades. Ortiz (2002, p. 152) elucida que a escola "aparece como uma das instituições constituidoras do ser social dos indivíduos e, enquanto tal, possibilita a manutenção e a reprodução das matrizes sociais". Pautada na manutenção da ordem social, a escola se configura, assim, como uma ferramenta que, por meio da educação, visa inculcar nos indivíduos uma cultura como legítima.

Outro apontamento realizado por Bourdieu (1989), como mecanismo de conservação de uma cultura, são os discursos sobre as aptidões naturais e individuais. Vinculados a expressões como *dom* e à perspectiva da meritocracia, responsabiliza-se o indivíduo ou um grupo pelo não acesso à cultura pertencente à classe dominante. Assim, a escola, com uma característica aparentemente democrática, difunde a cultura por meio de um mecanismo nomeado por Bourdieu e Passeron (2011, p. 23) como *arbitrário cultural*, que aparece como uma seleção de significações:



que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana.

O arbitrário cultural permite a sobreposição e a conservação de uma cultura da classe dominante sobre outra cultura pertencente à classe dominada. Dessa maneira, Bourdieu relata que a sociedade utiliza a escola como uma instituição para propagar e valorizar apenas um conjunto “de referenciais culturais e linguísticos, mas, também, um modo específico de se relacionar com a cultura e o saber” (Nogueira; Nogueira, 2009, p. 31). Para autenticar essa cultura, ela passa a ser internalizada e repassada de geração em geração pelos pertencentes à classe dominante – é o que Bourdieu denomina de **herança cultural**.

A cultura, assim, converte-se em uma moeda, que é legitimada pela família e pela instituição escolar, o que contribui para autenticar a cultura da classe dominante quando atribui importância e valida seus saberes. Entretanto, uma cultura é valorizada em detrimento da outra, realizando uma marginalização daqueles que pertencem à cultura dominada.

Desse modo, Bourdieu (2015), ao desvendar as ideias de aptidões da escola, evidencia que a cultura tem um valor de “poder”, de tal forma que os pertencentes à cultura legítima se determinam como superiores na esfera social. Nesse contexto, a cultura passa a ser um bem, na condição de posse, o que, de certa forma, lhe confere benefícios. Esse poder atribuído à cultura é chamado por Bourdieu de **capital**. Assim, “utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo capital cultural [...] funciona



como uma moeda (um capital) que propicia a quem possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho" (Nogueira; Nogueira, 2009, p. 37).

O conjunto de características que indica o bom aluno entre os professores é, segundo Bourdieu (2004), indício da influência direta do meio familiar. Assim, a posição dos agentes em determinado campo é diretamente influenciada pelo capital. De forma sucinta, o capital pode ser **cultural**, quando é fruto das qualificações intelectuais; **econômico**, quando transmitido por herança ou oportunidades lucrativas; e **simbólico**, na medida em que se encontra relacionado aos rituais característicos de cada grupo social.

Para compreender as relações sociais e as estruturas em que as relações estão emersas, Bourdieu (2004) elaborou a noção de **campo**, na qual considerou as complexidades que envolvem os espaços e as produções culturais e científicas. Bourdieu (2004, p. 22) compreende que todo campo científico é um campo de forças, que é "um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças". Desse modo, o autor entende o campo como um espaço social relativamente autônomo, considerando as dominações e os conflitos, dotado de leis próprias que configuram o universo de agentes e de instituições que nutrem e dão significados às suas práticas.

A estrutura e a legitimação do campo estão vinculadas ao capital científico dos agentes, podendo ser as instituições ou os indivíduos os que interferem sobre o campo por meio do *habitus* e que estabelecem uma hierarquia de poderes no núcleo de cada campo (Bourdieu, 2004). Ao tratar dessas hierarquias, Bourdieu (1989, p. 86) destaca que um campo "é um universo em que as características dos produtores são definidas pelas suas posições



[...]”. Essas posições, conforme pontua o autor (Bourdieu, 1989), estão de acordo com o lugar que ocupam nas relações objetivas.

Entretanto, Bourdieu (2004) demonstra que os sujeitos não são partículas passivamente conduzidas pela força do campo. Para o autor, esses sujeitos são chamados de *agentes*, pois há uma relação entre a estrutura e a cultura subjetiva, a qual ocorre por meio de suas práticas. Dessa forma, os agentes não são meros reprodutores, na medida em que há intencionalidade em suas ações – cabe destacar que essa intencionalidade está permeada por um sistema adquirido, conforme a posição ocupada no espaço social.

De acordo com Bourdieu (2008, p. 42):

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada.

A reprodução só é possível pelos mediadores; é dessa forma que a Modernidade estabelece as responsabilidades do professor. Gimeno Sacristán (1999) ressalta o valor designado pela Modernidade aos agentes escolares na inserção dos indivíduos na sociedade como continuidade do progresso. É com as exigências do mundo moderno que se estabelece uma necessidade de conhecimentos e saberes aos agentes educacionais que, de acordo com autor, são apontados como sábios cultivadores, envolvidos por uma gama de conhecimentos culturais e disciplinadores que permitem realizar a reprodução na escola por intermédio das **ações pedagógicas** (Sacristán, 1999).



O entendimento de *escola* como sinônimo de *progresso* colocou em pauta a responsabilização do professor, deixando de levar em conta as complexidades que envolvem a prática docente e a formação desse profissional. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de uma formação consistente que não se encerra no processo inicial, mas que envolve um processo amplo e multifacetado.

9.3 PIERRE BOURDIEU E A FORMAÇÃO DOCENTE

A preocupação sobre a formação dos professores ganhou evidência nos últimos anos. Nessa premissa, Nóvoa (1999) destaca a década de 1970 como um período essencial para o debate da temática da formação. Os processos de mudanças contemporâneas, tanto no âmbito social quanto no econômico, tornaram a escola em um centro de interesse da sociedade, no papel de difundir determinados conhecimentos, com a escola vinculada ao sentido de transformação social e ascensão econômica. Diante desse contexto, passou a ser quase obrigatório que o professor esteja fundamentado em novos e vastos conhecimentos, que se tornam o elemento legitimador da profissão docente.

Toda ação é cercada de significados que, quando reproduzidos, dão continuidade a um processo historicamente construído. As ações estão sempre permeadas por outras ações, amarradas umas às outras e incorporadas por experiências dos agentes que as reproduzem. Sendo assim, as ações não se produzem em um vazio; há sempre marcas individuais e culturais que conferem características próprias cada vez que a ação é interiorizada pelo agente e propagada.

Gimeno Sacristán (1999, p. 91) considera que "a prática educativa tem sua gênese de outra prática", ou seja, que ações humanas, quando reproduzidas e consolidadas, se tornam *habitus*



e passam a ser cristalizadas e modificadas de acordo com as que já foram produzidas anteriormente. A institucionalização de normas, hierarquias e regras no espaço escolar apresenta uma carga histórica que permite que seja reconstruída na reprodução das práticas no cotidiano escolar.

Trata-se de desmistificar a naturalização em que as ações são repetidas na escola e considerar que as ações estão circunscritas a *habitus* que interferem no trabalho pedagógico do professor.

Cabe considerar que o *habitus* não se trata apenas de uma repetição mecânica e a-histórica. Setton (2002) atesta que o *habitus* é um sistema em constante reformulação, que não se encontra engendrado no passado e, desse modo, é orientado para uma ação no presente.

Bourdieu e Passeron (2011, p. 92) elucidam que o *habitus* consiste em um sistema de disposições:

duradouras e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los.

Bourdieu e Passeron (2011) destacam a noção de *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar mesmo com o cessar da ação pedagógica. Assim, o *habitus* se perpetua nas práticas como um princípio arbitrário interiorizado. As ações pedagógicas, quando reproduzidas, tornam-se uma formação durável inculcada nos agentes e transferível para a geração de outras práticas. O *habitus* se torna uma construção cultural que permite criar ou desenvolver práticas subsequentes, podendo ser individuais ou coletivas.



São ações cristalizadas e reproduzidas pelos indivíduos, as quais envolvem as práticas dos professores em uma rotina da escola. O *habitus*, com seu mecanismo de reprodução, permite que as ações sejam perpetuadas nas gerações, tornando-se históricas e repletas de sentidos e valores próprios, marcados por determinada cultura que fornece respostas de maneira inconsciente às situações enfrentadas no cotidiano (Bourdieu, Passeron, 2011).

A reprodução se expressa na escola e em seus agentes. Ela está presente no currículo, nos conteúdos, nos conhecimentos e até mesmo nas práticas cotidianas, que nutrem a escola e seus agentes com um sistema de *habitus* que perpassa e desenvolve uma cultura escolar. Entretanto, cabe ressaltar que a prática pedagógica não é uma ação isolada, pois o professor exerce influências que estão arraigadas pelo *habitus* individual e coletivo.

O *habitus* é produto da trajetória, do campo e da posição que o agente ocupa, está relacionado ao modo como os agentes reagem diante de uma situação que, mesmo de forma inconsciente, direciona seu comportamento e suas escolhas. Bourdieu (2008) destaca que os *habitus* são diferenciados, são princípios gerados de práticas distintas e distintivas. Desse modo, entendemos que o *habitus* se modifica de acordo com o espaço em que o agente está inserido, tendo em vista que é um produto que se estrutura em relação ao campo.

Ao compreender o *habitus*, notamos a importância de examinar o conceito de *campo* elaborado por Bourdieu. Esse conceito é recente, surgiu nos anos de 1960 durante um encontro de pesquisadores. Bourdieu (2004, p. 34) define os diferentes campos como um espaço de conflito:

a teoria dos campos – e que poderia se chamar “a pluralidade dos mundos” – terminará com uma reflexão sobre a pluralidade das lógicas



correspondentes aos diferentes mundos, ou seja, aos diferentes campos enquanto lugares onde se constroem sentidos comuns, lugares-comuns, sistemas de tópicos irredutíveis uns aos outros.

O conceito de campo pode ser definido por uma rede de relações, nas quais estão inseridos os agentes e as instituições – ou seja, um mundo social que obedece a leis específicas. No campo, as disputas entre os agentes e as instituições se realizam com forças diferentes e de acordo com as regras internas de cada campo, no qual os agentes dominantes reproduzem sua dominação. Assim, de acordo com o pensamento de Bourdieu (1983), aqueles que dominam o campo possuem meios para fazê-lo funcionar para o próprio benefício; porém, para tanto, devem contar com a resistência dos dominados.

Os campos sociais, como objetos específicos, garantem uma lógica própria de funcionamento e de estruturação. Bourdieu (2008) aponta que o conceito de campo é constituído de acordo com os interesses próprios desse espaço e, com isso, todo campo envolve força para adquirir e manter o poder de representação social. Desse modo, o conceito de campo pode ser concebido com base em um sistema de estruturas que se legitima pela ocupação dos agentes ou das instituições.

Com esse entendimento, Bourdieu (2002) atesta que a noção de campo se caracteriza como um sistema estruturado de forças objetivas, ou seja, uma configuração relacional que é capaz de impor sua lógica a todos os agentes que nele penetram. As lutas entre os agentes no interior do campo ocorrem em torno de interesses específicos e são reproduzidas para determinar as condições e os critérios de legitimidade, funcionando como capital.



O campo é um espaço social com estrutura própria, relativamente autônomo e que, de acordo com Martins (1987), possui disputas e hierarquias internas. Fica claro que existem diferentes campos sociais, no qual cada um busca definir seu espaço a fim de garantir sua autonomia. Assim, Bourdieu denomina o campo social, o campo político, o campo artístico, o campo simbólico, o campo científico, o campo jurídico, entre outros. Em cada campo se estabelecem hierarquias entre os agentes e instituições, devido a uma maior ou menor detenção de formas específicas de capital.

Cabe considerar que as mesmas disputas internas de poder que envolvem determinado campo também se configuram entre os diferentes campos. A diferença entre os campos é exatamente o **grau de autonomia**, sendo que, para o Bourdieu, a autonomia está ligada ao requisito de admissão, ou seja, a competência e o capital científico incorporado. Assim, um campo poderá exercer sua força em detrimento de outros campos – como exemplo, destacamos o campo econômico, que exerce seu poder sobre o campo cultural.

De acordo com Bourdieu (2008), é no campo de disputa que os *habitus* são elaborados e reproduzidos. Nessa perspectiva, entendemos que o *habitus* e o campo são conceitos relacionais, pois é no campo que o *habitus* dos agentes que fazem parte de determinado campo ganha corpo. Martinez (2014) afirma que as atitudes e os automatismos, inerentes à profissão de professor, não dizem respeito somente a gestos e a atos concretos observáveis, mas, além disso, se realizam por percepções e emoções. Assim, o *habitus* constitui-se por meio da reprodução de percepções, de pensamentos e de ações.

Nesse sentido, Silva (2005) destaca que a natureza do ensino em sala de aula é constituído por uma estrutura estável,



mas que não se configura como algo estático, denominado *habitus professoral*. O *habitus* professoral é elucidado pela citada autora como um conjunto de maneiras de agir e de compreender a realidade da escola. Para Silva (2005), a sala de aula é o campo de atuação do professor, sendo esse o lugar estruturado segundo uma lógica de interesses específicos de um grupo de profissionais.

Silva (2005) corroborou que o conceito *habitus* professoral está relacionado a um conjunto de valores, crenças e concepções que orientam a prática docente e que refletem as características da realidade em que o professor foi socializado. Trata-se, assim, da construção do ser professor proveniente de influências advindas da cultura da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente (Silva, 2005).

O processo de construção da identidade profissional encontra no *habitus* um mecanismo de reprodução da cultura legitimada, influenciando no modo como se reconhece como profissional e também como é reconhecido. Com esse entendimento, Cavalcante (2008) atesta que o *habitus* também possibilita um trabalho cognitivo de ressignificação dos objetos materiais e imateriais da cultura. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional podem viabilizar a construção de um novo *habitus* no campo pedagógico voltado para a (re)construção da identidade profissional.

De acordo com Bonnewitz (2003), os agentes possuem *habitus* específicos que são mobilizados em determinado campo. Sendo assim, o *habitus* é resultado da filiação social que garante a mediação entre o individual e o coletivo. Nesse sentido, as atitudes, os gostos e as escolhas que se realizam em sala de aula são fruto de uma construção social. É por intermédio do *habitus* que o



agente realiza sua leitura de mundo, pela qual, simultaneamente, percebe e julga a realidade em que vive (Bonnewitz, 2003).

Desse modo, o *habitus* professoral interfere no modo como o professor pensa e age e, nesse sentido, Bourdieu (2004, p. 156) elucida que as:

representações dos agentes variam de acordo com sua posição (e com os interesses associados a ela) e com o seu *habitus*, como sistema de esquemas de percepção e de apreciação, como estruturas cognitivas e avaliadoras, que eles adquirem através da experiência duradoura de uma posição no mundo social.

Os discursos e as práticas que o professor realiza têm fundamento no *habitus*. Assim, podemos dizer que o *habitus* é uma construção que envolve uma articulação entre o ator social e suas representações históricas na condição de sujeito do mundo. Nesse sentido, o *habitus* professoral também é produzido na prática docente, nas relações pedagógicas e paralelamente instituída nos planos de aula e nas dinâmicas e diretrizes da escola.

A formação se faz necessária na composição do profissional da educação e na construção do *habitus*. Os saberes acompanham o sujeito por toda a sua trajetória de formação, desde os bancos escolares até o espaço acadêmico, os quais se perpetuam no âmbito escolar. Reconhecer a importância da atuação profissional é defender a formação inicial, evidenciando que as responsabilidades de ensinar, orientar e organizar pedagogicamente a escola não podem ser destinadas a qualquer sujeito: é preciso um conjunto de **saberes particulares**.

Ao reconhecer que o ato de ensinar demanda saberes, valorizamos uma formação que visa fundamentar os indivíduos com um conhecimento próprio – nesse caso, que se debruce sobre



os conhecimentos pautados nas atividades pedagógica e educativa, que contribuem com a formação do profissional docente. Entendemos que o processo formativo na condição de espaço de construção do ser profissional precisa considerar o *habitus* na constituição das práticas que envolvem a escola.

A formação de professores se encontra em um espaço privilegiado das discussões realizadas nos últimos anos, e isso se deve principalmente ao reconhecimento do papel atribuído à formação docente no processo educativo. Esse espaço formativo possibilita que os futuros professores se estabeleçam na condição de profissionais por meio da apropriação dos conhecimentos específicos da área da educação. Esse processo de profissionalização é chamado de *formação inicial*.

A **formação inicial** é o primeiro contato da construção profissional com o *habitus* professoral. Esse processo formativo é cercado de saberes próprios que envolvem teorias e fundamentos da educação em consonância com a prática pedagógica. Cabe a esse processo preparar um profissional reflexivo, com condições de analisar as estruturas sociais de uma maneira crítica e consciente, conferindo à sua prática docente uma intencionalidade.

A profissionalização do professor se faz, primeiramente, nos anos de formação inicial, na qual se cristalizam práticas que se configuram em *habitus* que, muitas vezes, acompanham os docentes em toda a sua atividade profissional. É nesse momento também que se rompem várias práticas vivenciadas nos bancos escolares e se ampliam os olhares, os discursos, os estudos e as reflexões, estabelecendo uma identidade peculiar da ação docente. André et al. (2010) retratam que é no período de formação que



os futuros professores (re)constroem modelos, ações, imagens, maneiras de ser e de pensar na profissão.

Destacamos a necessidade de a formação inicial estar bem fundamentada em sólidas bases teóricas e epistemológicas para que possa contribuir com a construção do profissional docente. Entretanto, é importante ressaltar que, se a formação não estiver vinculada aos problemas reais enfrentados pela escola, sofrerá o risco de restringir o ensino a aspectos abstratos. Aprender sobre a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social e, assim, reconhecemos a escola como parte constitutiva do processo de formação. Dessa maneira, as vivências, as discussões e as reflexões acerca da escola se tornam um importante elemento que representa no seu dia a dia a construção do *habitus*.

Para Tardif (2002), o conceito de *habitus* está atrelado às disposições adquiridas na e pela prática real. Dessa forma, o citado autor afirma que os *habitus* podem se transformar em traços da **personalidade profissional**. A contribuição de tal definição para a formação de professores é o entendimento de que o contato com a realidade da escola é um importante aspecto da formação. Ou seja, a compreensão dos condicionantes e das variáveis que envolvem a sala de aula possibilita um conhecimento importante para o desenvolvimento profissional.

Nos cursos de formação de professores, a aproximação com a realidade escolar é propiciada, sobretudo, por meio da realização do estágio curricular. Para García e Vaillant (2012), o estágio se configura como um elemento-chave da formação de professores, pois possibilita aos acadêmicos a interação com a escola e com os alunos, com experiências práticas de ensino, as quais são fundantes para investigar o processo de aprender a ensinar.



O exercício profissional é um espaço significativo no curso de formação de professores que, com base no entendimento de uma prática comprometida, possibilita ultrapassar a dimensão teórica e técnica do curso e busca preparar o futuro professor em aproximação com o espaço de atuação profissional. Diniz-Pereira (2011) destacou que os movimentos dos professores percebem no estágio uma possibilidade de romper com a hegemonia dos modelos tradicionais e conservadores dos programas de formação docente.

O estágio, que se realiza na condição de espaço de reflexão, pesquisa e prática pedagógica da atividade docente, envolve um "exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas" (Ghedin, 2004, p. 61). Para tanto, o estágio precisa se realizar no entendimento de uma formação totalitária com todas as disciplinas do curso preocupadas com o processo formativo do docente.

O estágio se caracteriza como um componente de constituição e desenvolvimento do ser profissional. É nesse espaço que o futuro profissional do ensino entra em contato com o campo da escola e com o *habitus* professoral. A formação deve possibilitar uma perspectiva crítico-reflexiva, com um pensamento autônomo que compreenda o papel da escola no contexto social e seu espaço de reprodução. Com isso, o estágio deixa de ser restrito a um espaço meramente técnico e prático e passa a obter um caráter de formação coletiva, que se desenvolve em consonância com a escola, a universidade e os saberes do estagiário.

O estágio deixa, assim, de ser entendido como um acessório do curso e passa a ser valorizado como um elemento-chave para a construção da identidade profissional. Para tanto, é necessária uma postura diferenciada daquela que se realiza como aluno ou



fiscalizador, pois é preciso problematizar a escola como parte constituinte de uma totalidade. No entanto, o estágio não se caracteriza como um componente final do curso, mas como parte de uma sólida formação.

Apesar da importância do estágio no processo formativo, Gatti (2010) revela que poucas instituições realizam um estágio que enriqueça a constituição do ser professor. Segundo a autora, o estágio se caracteriza, muitas vezes, como um componente final do curso, um acessório no qual pouco se reconhece a relação teórico-prática. Nesse modelo de formação, a compreensão da realidade na formação do professor se realiza de forma simplista e mecânica.

No que diz respeito à formação do professor, é imprescindível o espaço e o tempo possibilitados pelo estágio para aproximação real do trabalho desses profissionais. O estágio se configura como um importante elemento da formação profissional ao oportunizar ao acadêmico a compreensão do espaço de atuação. Assim, o estágio também se torna espaço significativo para composição do *habitus* professoral.

A dicotomia entre o local de formação dos professores e o espaço escolar é levantada por García e Vaillant (2012), já que o distanciamento provém da ramificação das dimensões teórica e prática do ensino. Nesse sentido, os autores citados elucidam a importância da formação inicial do professor, pois ela se configura como o primeiro passo para o desenvolvimento profissional contínuo. Para isso, é preciso fornecer relações reais de diálogo com a prática – uma prática comprometida, que se coloca além do aspecto da transmissão.

A prática pedagógica supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para



ensinar, o professor deve ser capaz de compreender uma tradição pedagógica, que remonta às ações desenvolvidas na escola durante períodos anteriores, as quais se encontram presentes até os dias atuais (Tardif, 2002). Nesse sentido, a escola não é um espaço neutro e muito menos seus agentes desenvolvem as atividades escolares arraigados e permeados por um contexto cultural e histórico.

O *habitus* interfere na consolidação dos saberes do professor. Nas palavras de Gimeno Sacristán (1999), o *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é também continuidade social e, desse modo, pode produzir outras práticas. É nesse sentido que Tardif (2002) pesquisou a temporalidade dos saberes. Conforme o citado autor, estes sofrem modificações ao longo do tempo. Assim, os saberes não são imutáveis e homogêneos. No espaço da escola, o professor elege, modifica e recompõe seus saberes de acordo com as necessidades da sala de aula.

O saber experiencial compõe os saberes advindos da prática do profissional da educação e denota um campo significativo para a produção de um repertório de saberes da experiência e produzido pelo próprio professor (Gauthier, 1998). Do mesmo modo, Tardif (2002) seleciona os saberes da experiência como conjunto de saberes utilizados, adquiridos e necessários no espaço da prática da profissão docente, o qual é elaborado pelo próprio professor. Do mesmo modo, Tozetto (2011) aponta que é no cotidiano do professor que os saberes experienciais se consolidam e se estabelecem como núcleo vital do saber docente, que é, acima de tudo, de ordem pessoal.

É o saber experiencial dos professores que se torna público, para alvo de avaliação, reprodução e comparação. Entretanto, Gauthier (1998) denuncia a dificuldade de o saber se fazer



presente no reservatório de saberes do professor, tendo em vista que esse profissional se encontra isolado nas práticas em sala de aula e, poucas vezes, torna pública suas experiências particulares. Assim, Gauthier (1998, p. 34) discute a importância do saber da ação pedagógica para "contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente", ao considerar que esse saber constitui um elemento da profissionalização docente, já que favorece a realização de comprovação científica sobre o saber da ação pedagógica.

Pontuamos que a profissionalização do professor não está direta e unicamente associada à constituição de saberes. Gauthier (1998) aponta que estes se caracterizam como elementos imprescindíveis para estabelecer uma legitimidade ao profissional. Para tanto, compreendemos que a profissionalização está relacionada às dimensões políticas do reconhecimento da especificidade do seu trabalho. Cabe, então, à formação inicial a preparação do profissional do ensino com o real reconhecimento do seu trabalho, bem como as amplas dimensões históricas, econômicas, culturais, políticas e epistemológicas da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pierre Bourdieu é reconhecido por suas contribuições em um vasto campo das ciências sociais, pois levantou aspectos que envolvem várias temáticas, incluindo a educação. A infinidade de temas no qual o sociólogo desenvolveu seus estudos permitiu uma gama de produções no universo acadêmico, a qual vem crescendo de maneira acentuada nos últimos anos. Bourdieu realizou severas críticas ao neoliberalismo e rompeu com a visão romantizada de escola, que antes era concebida como um espaço meritocrático e



de igualdade de oportunidades e passou a ser interpretada como uma instituição legitimadora das desigualdades sociais.

Bourdieu também descreveu a cultura como um instrumento de poder, que legitima determinado grupo em detrimento de outro. Assim, a escola legitima a superioridade cultural de grupos dominantes. O sistema de ensino, desse modo, contribui com o modelo de estrutura social existente, tendo em vista que enfatiza as desigualdades escolares.

Entendemos que os conceitos de Bourdieu foram fundantes para compreender o mundo social, bem como a educação. Esmiuçamos os conceitos *habitus* e *campo*, bem como o modo de conhecimento praxiológico. Tais conceitos permitem entender que o agente social é dotado de um sistema de disposições, o *habitus*, capaz de realizar práticas adaptadas à estrutura e que, desse modo, pode contribuir para a reprodução de estruturas em determinado campo.

No que se refere à prática do professor, o *habitus* professoral faz parte de um conjunto de elementos que contribui para estruturar o modo como o professor pensa e reage em sala de aula. A formação desse profissional se tornou um importante espaço na construção do *habitus* professoral, que se realiza na efetivação de práticas exercidas social e coletivamente. O estágio como um exercício da relação teórico-prática da formação docente se tornou uma possibilidade de compreender as contradições que envolvem a escola, bem como a formação do *habitus*.

Os discursos que reproduzem que o professor aprende na prática revelam uma compreensão de um processo formativo estritamente teórico, sem haver uma relação com o espaço de trabalho. No entanto, o que talvez ocorra é uma referência ao âmbito da docência em um campo estritamente prático. Isso



também remete à noção de *habitus* como conceito explicativo do ato de ensinar, reproduzido nas instituições escolares e nos discursos entre os professores.

A dicotomia entre o local de formação dos professores e o espaço escolar é levantada por García e Vaillant (2012), já que o distanciamento provém da ramificação das dimensões teórica e prática do ensino. Os autores citados elucidaram a importância da formação inicial do professor, pois ela se configura como o primeiro passo para o desenvolvimento profissional contínuo. Para isso, é preciso fornecer relações reais de diálogo com a prática – uma prática comprometida, que se coloca além do aspecto da transmissão.

Assim, a formação inicial se torna complexa, ao considerar o processo de aprendizagem ambivalente, o qual, ao mesmo tempo em que legitima, também desconsidera práticas cristalizadas. Cabe, dessa forma, à formação inicial exercer o papel de oferecer elementos para os novos professores realizarem o questionamento sobre a prática que exercem. Entra em pauta a exigência de uma formação bem alicerçada em saberes teóricos e práticos, que contemple o rigor científico em consonância com a realidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.



BOURDIEU, P. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 265-296.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Pierre Boudieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002. (Coleção Pensamento Contemporâneo).

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 2011.

CAVALCANTE, M. M. D. A tessitura do habitus do pedagogo na escola: uma possibilidade de (re)construção de sua identidade profissional. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, CULTURA ESCOLAR, MIGRAÇÕES E CIDADANIA, 7., 2008, Porto. **Anais...** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Anped, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.



- GARCÍA, C. M.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. da UTFPR, 2012.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GHEDIN, E. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 57-76, 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARTINEZ, F. W. **Licenciatura em Ciências Biológicas**: um estudo sobre a formação pedagógica. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.
- MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Educação & Sociedade**, n. 27, p. 34-46, set. 1987.
- _____. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 62, p. 163-181, mar. 2002.
- MEDEIROS, C. C. C. A formação de professores e a teoria sociológica de Pierre Bourdieu: interface possível para pesquisas em educação. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 2, p. 3-16, maio/ago. 2009.
- NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60 início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun.1990.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.
- ORTIZ, R. Pierre Bourdieu: a procura de uma sociologia da prática. In: _____. **Ciências sociais e trabalho intelectual**. São Paulo: Olho d'Água, 2002. p. 149-174.
- SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.
- SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-163, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 27-55, jan./fev. 2006.
- TOZETTO, S. S. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011.
- WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, n. 19, p. 95-110, 2002.





Susana Soares Tozetto
Melissa Rodrigues da Silva
Paula Valéria Moura Jonsson

CAPÍTULO

Os escritos de Gramsci e sua relação com a formação inicial de professores intelectuais



EDITORA
intersaberes

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos o filósofo Antonio Gramsci. Nascido na Itália em 1891, filho de família humilde, estudou em Turim e, no período de estudante, filiou-se ao Partido Socialista, que lutava por uma revolução em seu país. Militou pela articulação entre a classe operária e o campesinato, traduzindo tais lutas no crescimento democrático pelo povo. Lutou comprometido com a política, a qual deveria resultar em uma revolução dos trabalhadores.

Gramsci ajudou a fundar o Partido Comunista na Itália e promoveu a criação de conselhos nas fábricas, tendo um porta-voz que contribuiu para a organização da classe trabalhadora, mobilizando-as para a união. Buscou possibilitar que o trabalhador entendesse o seu papel no sistema produtivo e social, em que esse sujeito deveria desenvolver suas faculdades mentais com o objetivo de criar uma nova sociedade e um novo tipo de Estado. Acreditou que as modificações sociais deveriam ser provenientes de transformação da mentalidade dos intelectuais por meio da cultura e da escola. Atingindo tais objetivos, vislumbrava um maior desenvolvimento das forças produtivas.

Considerado como revolucionário, foi preso pelo regime fascista de Mussolini, em 1926, e condenado a 20 anos de prisão, dos quais cumpriu apenas 10 anos, e depois faleceu. No período na prisão, escreveu cadernos com diferentes temáticas, intitulados *Cadernos do cárcere* e *Cartas do cárcere*. Mesmo que escritos de forma fragmentada, os trechos indicam reflexões que, ao longo do tempo, pesquisadores estudaram e seguem estudando, percebendo sua aproximação às discussões atuais. Os documentos são muito utilizados nas pesquisas referentes à função política dos intelectuais,



pois chama os sujeitos de *intelectuais orgânicos* e os indica como organizadores de uma nova ordem social, comprometidos com a história e a sociedade em que vivem. No Brasil, seus escritos repercutiram nas décadas de 1970 e 1980, sendo uma referência para o pensamento da educação brasileira.

Suas obras foram produzidas em tempo de cárcere, devido à censura; entretanto, Gramsci trouxe novos conceitos, os quais até hoje estão sendo estudados e utilizados, principalmente nas pesquisas em educação e, até mesmo, fundamentando discussões políticas atuais.

Com base nas considerações colocadas por Gramsci, as quais apontam para uma nova sociedade, questionamos: Como os conceitos da teoria de Gramsci podem contribuir para a organização da escola? Como o curso de formação inicial pode se organizar para atender às demandas escolares à luz das concepções gramscianas? Em que medida a articulação entre a escola e a universidade se dá para uma formação humana?

Para que possamos considerar o que Gramsci orienta com relação à educação, precisamos entender que sua teoria se apresenta para a construção social – e a proposta é para uma **transformação da sociedade**, um novo projeto. Os conceitos políticos, econômicos, culturais e intelectuais se desdobram permeados pela concretização de uma nova hegemonia*.

Portanto, os escritos deste texto, de forma breve, apresentaram conceitos do pensamento de Gramsci com o objetivo de situar a escola e sua função, bem como os educadores que nela

* Segundo Gramsci (citado por Mochcovitch, 1988, p. 21-22), *hegemonia* é o conjunto de funções de domínio e de direção exercidas por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. A hegemonia é a totalidade na condição de unificação da estrutura em superestrutura.



atuam/atuarão, e resgatar a formação inicial desse profissional. Também propomos uma possível articulação da educação básica com o ensino superior (escola e universidade), visto que Gramsci já anunciava a importância dessa relação para a construção do intelectual orgânico com base na escola unitária.

10.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Sobre a **escola** de seu tempo, no início do século XX, Gramsci destacou que os processos educativos devem acontecer desde o próprio sujeito (Manacorda, 1990). De acordo com o autor, esse espaço deve articular os modelos sociais determinados pela sociedade civil construída historicamente, abrangendo as questões econômicas, bem como deve buscar um professor que registre, desenvolva e coordene o trabalho pedagógico, de modo que não lhe falem experiências concretas. Nesse sentido, Gramsci (1968) fez uma crítica às escolas que tinham como função contemplar interesses imediatos e práticos, ou seja, uma escola técnica e pragmática, desprendida do compromisso com os sujeitos, assim permanecendo o discurso já estabelecido pela classe dominante.

A crise da educação italiana, que continuava a segregar a sociedade, revelava nas escolas a diferença de classes e de movimentos sociais. Para Gramsci (1968), a escola deveria ser única, formativa, humanista, e na mesma linha de cultura geral. Uma escola preocupada com a formação humana, política e cultural. A escola deveria manter o equilíbrio entre as questões da indústria e do trabalho manual, com o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Um tipo de escola única, desinteressada, que ofereceria repetidas experiências à criança e que, principalmente,



possibilitaria a ela se construir como sujeito. A escola teria a função de formar intelectuais com uma postura política e, como toda organização, deveria preparar o intelectual para a sociedade socialista (Gramsci, 2004).

[Gramsci] contrapôs uma Escola para todos "aristocrática" e democrática ao mesmo tempo, no sentido de pretender formar a todos como homens superiores. Na Escola única studia humanitais devem dar lugar a novas matérias que sejam mais eficientes e que estejam mais adequadas às novas relações de trabalho industrial. O trabalho, historicamente, modificou a sociedade, destruiu estruturas ultrapassadas, criando novas ordens sociais e, neste evoluir, provocou a mudança na Escola, [...] a Escola que a nova sociedade exige é a Escola única do trabalho industrial. (Jesus, 1998, p. 68)

Trata-se do início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial. Da mesma forma, é unir o fato educativo com o ideal de formação humana. Uma escola unitária, ou seja, que forma o trabalhador e o intelectual, que integra a unidade do fato educativo com o ideal de formação humana. Esta implica o desenvolvimento total, completo e multilateral, em todos os sentidos do homem, sendo a mesma realizada sobre as bases da **escola unitária**.

Também cabe à escola unitária inserir os jovens na atividade social com certa autonomia e maturidade, de modo a envolver as novas gerações em um novo projeto de sociedade. Entretanto, Gramsci não nega a função reprodutora da escola, mas se compromete com a transformação da sociedade, considerando que a escola é uma instituição "que produz o conformismo e a adesão, mas dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural de massas" (Mochcovitch,



1988, p. 8). Assim, a escola deve ter o compromisso de trabalhar com a formação humana, repudiando a divisão de classes sociais por meio de uma escola dual.

Quando o autor indica a formação humanista e de cultura geral na escola, ele almeja a escola unitária. Essa formação deveria fazer com que o estudante fosse inserido no meio social após ter maturidade para as questões intelectuais e práticas, ou seja, certa autonomia para a construção e a transformação do intelectual – e que, realmente, este se visse como sujeito de um coletivo social mais amplo. Essa é a função do projeto de escola unitária.

Ainda sobre a escola unitária – única –, Gramsci (citado por Jesus, 1998) sinaliza o predomínio da cultural geral, humanista e formativa. Uma escola do trabalho, em que, inicialmente, o educador deveria disseminar os conteúdos aos alunos, de forma que o trabalho de leitura tivesse significados. Uma proposta que levasse os sujeitos a entenderem os aspectos históricos e sociais e que provocasse suas inferências na política, na economia e em todo o entorno.

A respeito da função da escola unitária, Gramsci destaca a capacidade de articular, de pensar e de construir, por meio do trabalho e da formação intelectual, o modelo social igualitário. O autor contrapõe o projeto socialista à hegemonia capitalista, apropriando-se desse conceito para demonstrar como a classe dominante constrói a política, a economia e a cultura por meio de uma ideologia de imposição, a qual se sobrepõe aos demais grupos sociais. Em seus escritos, o autor propõe uma **nova sociedade** com uma **nova hegemonia** (Jesus, 1998). A classe que lidera (classe hegemônica) é aquela que deveria ir além dos interesses próprios imediatos, para assim representar um avanço na sociedade, atendendo ao projeto de escola unitária.



O projeto da escola unitária deixaria de reproduzir desigualdades sociais: "a Escola pode ser, em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que após uma longa trajetória de conscientização e de luta se organizem e se tornem capazes de 'governar' aqueles que as governam" (Gramsci, citado por Mochcovitch, 1988, p. 7).

Nesse sentido, a escola seria responsável pelo acesso à cultura de todas as classes sociais. Assim, os cidadãos teriam a oportunidade de ser plenos, e não apenas a classe dominante teria essa condição. A escola não deveria ser motivada por uma razão subjetiva, mas por uma educação que considerasse o ambiente natural e o desenvolvimento de todo sujeito. Tornar o ambiente natural como ponto de partida requer uma escola envolta em seu círculo de cultura, como organização do próprio eu interior. Enfim, uma escola que forma uma unidade orgânica, que explica o homem pelo trabalho, diante de sua realidade, permeada pela cultura.

Sobre a cultura, os estudos gramscianos apontam que esta é a principal ideologia de determinada classe social, que articula valores morais e comportamentais, e isso se dá também por meio da escola. A cultura daria a todos a possibilidade de uma formação intelectual – e esse indivíduo foi denominado por Gramsci de *operário moderno*.

Sendo assim, a escola é também responsável pela função intelectual*, pois é nela que ocorre a mediação da consciência do aluno e do educador e se constrói o sujeito. É evidente que a escola deve ter tendências amplas e unitárias, com espaço de interação dos códigos pelos sujeitos menos favorecidos, mediante

* A questão dos intelectuais está presente nas obras de Gramsci pré-cárcere, bem como em todos os escritos realizados no cárcere.



um ensino que promova uma cultura geral, que ultrapasse o ensino tradicional, definido pelo fascismo apenas para a classe alta.

O início da jornada escolar, para o autor, deveria se dar por meio das primeiras noções de ler e escrever. Ou seja, ter acesso ao código dominante, mediados pelo conhecimento científico, prevalecendo o contato com a realidade imediata. Deveria recorrer a um ensino que promovesse a criticidade e sobrepujasse o senso comum, proveniente de resquícios religiosos, tradicionais e doutrinários.

Para Gramsci (citado por Mochcovitch, 1988), o senso comum pode ser compreendido como uma concepção de mundo, e esta se caracteriza de dois modos: ocasional e desagregado (religião popular, folclore, crendices etc.), características de classes subalternas. Entretanto, se a escola promover uma formação de consciência no indivíduo, este irá prosperar para uma visão de mundo coerente e homogênea.

Tal concepção também é vista como unitária:

formada de maneira crítica e consciente, num processo teórico e prático que tem como fundamento último a experiência política de classe. Prepara para uma participação ativa e consciente na produção da história do mundo e traduz a consciência do destino histórico e social de uma classe social. (Mochcovitch, 1988, p. 15)

Ainda sobre a organização da escola, a teoria aqui apresentada indica que a formação humana deve ser o objetivo da escola, a qual deve orientar a elevação cultural das massas, livrando-as de preconceitos e da ideologia da classe dominante, propondo-se a ir de encontro à hegemonia, concentrando suas teorias no papel da cultura. A escola proposta por Gramsci ultrapassa a perspectiva que reforça a divisão de classe e não aceita as desigualdades



sociais passivamente, bem como propõe uma ação permanente de educar com a correlata função social imediata.

Nesse estudo, a busca e a construção pela escola unitária proposta pelo autor percorreria o caminho da escola em nível fundamental, médio e superior.

A Escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das Escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” Escolar e quanto mais numerosos forem os “graus verticais” da Escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (Gramsci, 2004, p. 19)

O advento da escola foi proposto por Gramsci como necessidade crescente para multiplicar especializações técnicas das sociedades modernas, bem como para o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, a escola torna-se um instrumento importante na formação de diversos intelectuais e em diferentes níveis.

Um ponto importante no estudo da organização e da prática da escola unitária diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos – da mesma forma, com os fins que a própria escola pretendia alcançar. A escola unitária, ou de formação humanista, daria unidade ao fato educativo com o ideal de formação humana.

No discurso de Gramsci, fica claro que a escola tem um fim educativo para além das fórmulas genéricas sobre as quais predominam os preceitos das classes mais favorecidas. Luta-se por uma escola não apenas com a capacidade de pensar e estudar, mas também com a capacidade de dirigir, excluindo a educação



submissa e uma instrução somente para o trabalho. É isso o que o autor chama de *nova escola*, cujo princípio educativo é superar uma visão simplista e fragmentada do mundo real e formar o intelectual crítico.

10.2 PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Os escritos de Gramsci (1968) tratam da luta, das contradições existentes na cultura, na ética e na política. Para o autor, que a cultura deve mudar a mentalidade das pessoas, para depois entender e modificar o poder. As lutas hegemônicas acontecem na própria organização da sociedade, a qual tem sua legitimidade dada pelo Estado. É por essas organizações que Gramsci (1968) acreditava nas possibilidades de mudanças nos contextos social, político, econômico e cultural. Por meio de um novo sujeito, com uma nova mentalidade, haveria transformações na sociedade, mesmo que muitos sujeitos estivessem influenciados pela classe dominante.

A teoria de Gramsci (citado por Macciocchi, 1980) se orienta por um processo de revolução profunda, cuja base é a supressão violenta do poder do Estado. O autor desloca seu discurso sobre o papel dos intelectuais, mais especificamente sobre a função que o intelectual deve exercer no complexo das relações sociais. Ao definir o limite máximo da aceção do intelectual, ele determina que cada classe elabore os próprios intelectuais, os quais devem ser qualificados na sua esfera e cumprir sua função hegemônica cultural.

O intelectual, para Gramsci, pertence a uma classe social que se distingue pela instrução e pela competência científica,



sendo forjado no próprio meio em que vive e atua, de maneira autônoma, e formado pelo processo histórico real (Jesus, 1998). Na sua compreensão, os intelectuais se distinguem dos demais pela atividade que exercem no trabalho, sendo responsáveis pela produção e aplicação do conhecimento necessário para o desenvolvimento do seu grupo e/ou classe social, pois têm uma capacidade dirigente e técnica de organizar a sociedade em que estão inseridos. De acordo com o autor, todos os homens são intelectuais, mas nem todos possuem a função social de intelectuais (Gramsci, 1968).

Recorrendo aos intelectuais, o autor propõe uma formação humanista de alunos e educadores, para formar um novo intelectual para o mundo do trabalho. Intelectuais que sejam responsáveis pela construção de um novo projeto de classe, acreditando que é com base na instrução humana que se vai revitalizar o processo social de desigualdade e propor uma sociedade democrática.

Para a formação desse intelectual, Gramsci (citado por Manacorda, 1990) fala sobre educar o educador, identificando-o como responsável pela formação de uma classe social. Também chama a atenção para o professor, para que este possa identificar pela sua ação educativa e política uma posição hegemônica à ideologia dominante, de maneira que desconstrua o intelectual orgânico da classe dominante para criar um intelectual orgânico da classe trabalhadora, o qual é o próprio sujeito trabalhador, o intelectual, não somente o reflexivo. Os intelectuais críticos, ou seja, os professores, são engajados politicamente e agem em grupos, são humanistas e universais e não se veem somente refletindo sobre os problemas sociais.

Diante do contexto discutido, entendemos que a perspectiva do professor reflexivo pode ser superada com o professor



exercendo o papel de intelectual orgânico, aquele que realiza a ação docente com base em uma consciência crítica e humanizada, que organiza o espaço da escola e de seus agentes. Essa vertente também atribui ao conhecimento maior importância, desenvolvendo uma ação pedagógica criativa para criar a consciência dos valores fundamentais do humanismo.

Pensando na figura do professor, Gramsci (1968) define que o intelectual orgânico não é aquele cuja função desempenhada é a de transmissor de conhecimento imutável e completo, cujas bases se encontram na racionalidade técnica ou prática. O professor como intelectual orgânico é aquele que faz parte de um organismo vivo (a escola) e suas práticas se voltam para seu interior.

Para Gramsci (1968), o intelectual orgânico está conectado com as tramas sociais e constrói seu repertório próprio das demandas da sociedade. Segundo o autor, cada grupo social "cria para si, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função" (Gramsci, 1968, p. 3). Sendo o professor parte de determinado grupo social histórico, tem sua prática influenciada por meio de sua integração na escola, ou seja, pelas suas ações que são construídas na atividade prática e entrelaçada com a realidade.

Segundo o autor, existem diferentes graus de atividade intelectual; porém, não há atividade humana sem uma intervenção intelectual. O homem, para executar qualquer ofício, necessita de esforço intelectual, pois não se pode separar o "*homo faber* do *homo sapiens*" (Gramsci, 1968, p. 7).

Ao propor um novo tipo de intelectual, Gramsci (1968, p. 8) esclarece que o novo modelo "não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das



paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente". Ou seja, o professor como intelectual não pode ser movido pela hegemonia da classe dominante, desempenhando apenas o papel de executor de tarefas, mas deve atuar como agente de transformação. Sendo assim, o professor reflexivo, proposto por um modelo de formação racional e prática, é superado pelas demandas do professor como um intelectual.

O novo modelo de intelectual, denominado por Gramsci (1991) de *orgânico*, segundo Nosella (1992, p. 112), "é um adjetivo que qualifica as pessoas pertencentes aos quadros de uma administração ou de uma empresa, responsáveis pelo aspecto organizativo". Gramsci (1968) utiliza o termo *orgânicos* para se referir aos sujeitos que trabalham e organizam as várias esferas sociais. Buscando estabelecer um diálogo entre a figura do professor e a do intelectual orgânico proposto por Gramsci (1968), podemos afirmar que os processos de construção da prática pedagógica dos professores devem ser guiados pelo ideário de organicidade e concretude da vida real na escola. Dessa forma, é importante considerar que, como intelectuais, "os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas Escolas", de modo a combinar "reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração" (Giroux, 1997, p. 29).

Sendo assim, o professor integra de maneira indissociável a teoria com a prática quando reflete e age. Portanto, não se trata de refletir ou agir pelo agir, trata-se de uma práxis que vê na



atuação do professor a possibilidade de transformação da sociedade, por meio de sua ação na escola. Mais uma vez, Gramsci (1968) demonstra que não é a natureza da atividade exercida, mas a sua colocação no âmbito das relações sociais que contam no espaço da escola.

Sobre o papel da escola, Gramsci (1968) valoriza seu potencial humanista, atribuindo a ela a formação dos intelectuais.

A **escola dual** é dividida em dois polos distintos: o **profissional**, destinado às classes instrumentais; e o **clássico**, destinado à classe dominante e aos intelectuais. A organização da escola dual como espaço contraditório reproduz as práticas sociais excludentes, legitimando a cultura dominante. A partir dessa afirmativa, Giroux (1997) reforça o papel do professor na figura do intelectual que deve combinar a reflexão e a ação, superando a prática meramente reflexiva.

Gramsci (1968) propõe a superação do modelo de escola dual, objetivando a constituição da escola unitária. De acordo com sua proposta, a escola deve oferecer cultura geral, humanista e formativa que equilibre o trabalho intelectual com o desenvolvimento do trabalho manual.

Corroborando a concepção gramsciana de escola, Giroux (1997) apresenta a figura do professor como intelectual transformador, que deve ser capaz de organizar o cotidiano e suas práticas escolares reconhecendo a função social da escola unitária, assumindo seu caráter político.

Giroux (1997) evidencia que a categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece base teórica indicando a atividade intelectual de produção integrando o



pensamento e a prática; em segundo lugar, esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que o professor compreenda sua responsabilidade no processo formativo do outro; em terceiro lugar, ela ajuda e esclarece o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais.

Fica claro que "os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino" (Giroux, 1997, p. 162). Assim, os professores como intelectuais almejam o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática, educando os estudantes para serem ativos e críticos em seus papéis sociais.

A ação do professor, nessa perspectiva, deve ser vista como política e cultural, pois o professor passa a ser um intelectual que transforma a si e aos outros. O ponto de partida do trabalho do professor como intelectual transformador deve considerar o indivíduo como ser histórico e não isolado, mas imerso em ambiente sociocultural diverso.

Diante do exposto, entendemos que a escola como lócus do trabalho dos professores, ao valorizar ideologias e práticas dominantes, pode reproduzir modelos excludentes, perpetuando valores que cerceiam a expansão do conhecimento. Dessa forma, dificultará a formação de um sujeito crítico capaz de compreender a estrutura social vigente e romper com as desigualdades sociais.

Para tanto, é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para essa situação. É necessário pensar na formação do intelectual transformador, buscando na



pesquisa uma maneira de desvelar o cotidiano da prática pedagógica, defendendo a escola como uma instituição essencial para o desenvolvimento da democracia e a defesa da igualdade.

Elucidamos que esse ainda é um desafio muito presente, visto que o modelo de formação do professor como um intelectual orgânico atinge um caminho ainda pouco experimentado. Mesmo aquelas pessoas que passarão por ou estão em um momento de formação intelectual sentem-se atingidas, mobilizadas, influenciadas por uma proposta que não está fundamentada no intelectual orgânico. Assim, acabam se submergindo àquilo que o governo/Estado/poder impõe, mesmo que de maneira sutil, implicando no fortalecimento de uma formação docente precária, fragmentada e com frágil fundamentação teórica.

O desafio para a formação de intelectuais, para Gramsci, é organizar uma escola para militantes da classe trabalhadora. Desenvolver um processo diferenciado, que não pode ser atingido pelo poder dominante, com um princípio pedagógico na perspectiva da formação de homens *omnilaterais*. Segundo Del Roio (2006, p. 323), "o desafio cultural e educativo que Gramsci se propunha a enfrentar era enorme, mas só poderia ser efetivamente resolvido quando a classe operária formasse seus próprios intelectuais".

Para dar conta da proposta de formação do intelectual, Gramsci (1968) propõe um campo de referência para a construção de um novo pensamento e de uma mudança de mentalidade. Um projeto que supere o senso comum e modifique a visão de mundo de maneira coerente e homogênea (unitária). Para Gramsci,



o melhor tipo de Escola é, sem dúvida, o da Escola falada, não o de Escola por correspondência. Na Escola falada o educador pode visar ao objetivo de fazer viver coletivamente a Escola, de modo que ocorra um contínuo desenvolvimento de cada um e que tal desenvolvimento seja contínuo e sistemático. (Del Roio, 2006, p. 325)

A respeito das concepções apresentadas, precisamos considerar que o intelectual proposto por Gramsci deve desempenhar um papel positivo, além de buscar a formação de uma classe social hegemônica. Dessa forma, deve-se propor uma escola desinteressada, que forme um homem que busque a cultura pela sua importância, e não pela visão pragmática e aplicacionista da sociedade capitalista.

A escola desinteressada não vem para servir uma minoria de privilegiados, mas para oferecer cultura geral, ampla e a longo alcance, que interesse à coletividade como um todo. O princípio da escola desinteressada é defendido por Gramsci como uma maneira de formar unilateralmente todos os homens (formação humana) e de desenvolver potencialidades sem a preocupação com a especialização. Sendo assim, essa escola oferece o acesso ao conhecimento científico como critério geral e indispensável para formar o caráter do sujeito.

O conhecimento científico deve chegar à classe trabalhadora não de forma fragmentada, mas de maneira que a própria classe esteja organizada, de modo que os conhecimentos sejam entendidos e construídos com base em sua visão de mundo e nas próprias instituições. Sendo assim, todas as questões pertinentes às mudanças sociais e da educação propostas por Gramsci são desafios para uma formação humanista, a qual deverá se configurar em uma mudança de mentalidade e de pensamento para construir o intelectual.



Para Gramsci, o conhecimento é necessário para todo homem ser educado e ter acesso à cultura como um todo. Para isso, é necessário libertá-lo do caráter unilateral que a escola dual propõe por meio da instituição da **escola desinteressada**, que não separa ensino e trabalho. O ideal é articular a formação profissional com a formação humana, sendo que somente uma escola dessa natureza poderá formar dirigentes.

Como é possível perceber, o trabalho é o eixo da vida e da escola, e o professor é a principal referência na direção do processo educativo. Quando ele articula o ensino e o trabalho, podemos considerar a afirmação do trabalho como princípio educativo. Um congaçamento entre a escola profissional e as escolas médias e superiores provoca uma continuidade na formação do aluno, unifica-se no trabalho que se baseia no conhecimento real. Ao polemizar o trabalho como princípio educativo, distingue-se um professor formado num contínuo calcado numa sociedade que trata os homens com direitos iguais.

Ao preparar o grupo de educadores por meio da hegemonia de classe, recorre-se a uma formação num processo de desenvolvimento contínuo, tendo por verdade a importância dessa formação para o educador, que deve ocorrer a partir dele e para ele. O professor precisa se reconhecer como sujeito e aprender que os ciclos formativos ultrapassam a escola e/ou a universidade, de modo a contemplar as questões sociais como um todo.

Gramsci chama de *dirigente* os grupos

capazes de criar um "sistema educativo" novo e adequado às condições. Esse grupo deveria educar a si mesmo, na medida em que ele próprio se formava, superando o espírito de seita e, ao mesmo tempo, deveria ser capaz de assimilar a melhor expressão de cultura e ação política



geradas no seio da própria classe trabalhadora. Além de se autoeducar, o educador deveria continuar sendo educado pelo educando. Assim, e somente assim, os riscos regressivos, do ponto de vista cultural e político, presentes nas diferentes posições [...] poderiam ser superados numa nova síntese teórica. (Del Roio, 2006, p. 320)

Na perspectiva da escola unitária e de uma formação humanista, entendemos o trabalho como **princípio educativo** em uma luta constante para fundamentar a escola como um projeto social, em que os estudantes desenvolvem uma batalha duradoura contra as injustiças econômicas, políticas, sociais e culturais.

Tornar o pedagógico mais político e vice-versa é um procedimento a ser superado pelo discurso verbal e construído na ação do docente. Evitar a linguagem idealista e inserir a escola na esfera política que pretende ser essencialmente educativa requer um ensino concreto, um professor instruído e culto, participante ativo de um corpo docente considerado como um conjunto social.

Assim, é essencial para o intelectual transformar o pedagógico em algo mais político, ou seja, inserir a escola na esfera política, travando uma luta em torno das relações de poder. Quanto ao político ser mais pedagógico, vemos o conhecimento e o poder interligados. Trata-se de reconhecer a necessidade de aperfeiçoar o caráter democrático, possibilitando a todas as pessoas oportunidades para lutar por uma sociedade democrática (Manacorda, 1990).

A formação de educadores como intelectuais deve ocorrer por meio do conhecimento que já se tem, integrando-o ao novo, criando novas relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e cotidiano. Por esse motivo, não basta pensarmos na formação de educadores apenas dentro dos muros da instituição formadora e nas questões didáticas e metodológicas. Devemos



buscar uma escola e uma universidade articuladas com os conhecimentos advindos da história, da economia e da política, os quais permeiam os contextos social, político, econômico e cultural. Um entrelaçamento de experiências pessoais, conhecimentos gerais e profissionais, a elaboração unitária de uma consciência coletiva.

Nessa perspectiva, levantamos um problema complexo de formação dos professores na universidade, já que, para Gramsci (1968), esse espaço é visto como uma escola soberana de cultura, de formação científica e crítica, inevitável a qualquer tempo e classe social.

Nesse espaço de formação, não basta conhecer apenas o contexto, mas é necessário intervir e reconhecer-se dentro dele, fazer parte de um coletivo mais amplo, ir além dos projetos pessoais e abranger-se dentro dos projetos sociais. Nessa perspectiva, deve-se garantir uma formação humana que ocorra a partir do desenvolvimento pessoal e intelectual, tão logo pelo desenvolvimento social e humano. Em síntese, deve haver uma formação menos livresca e fragmentada, que garanta uma formação que esteja a serviço dos indivíduos e que dê lugar a novas formações.

Gramsci (1968) analisa a importância de se aproximar a escola e a universidade, pois a primeira deve ser a extensão da segunda. O autor chama a atenção para a organização da escola unitária, evidenciando que a universidade é a última fase dessa escola.

Sobre a universidade, Gramsci determina que:

Caberá à Universidade a função de centralizar o estímulo à “cultura nacional”, desenvolver uma ação pedagógica criativa, criar consciência dos valores fundamentais do humanismo. Ela funciona como ponto mais alto do processo de maturidade intelectual e moral e não apenas



como lugar onde se experimentam novos métodos de investigação pedagógica. (Jesus, 1998, p. 74)

É por essa tendência que, a seguir, destacamos a importância da articulação entre escola e universidade, ainda insuficiente e contraditória, mas que o citado autor já descrevia como essencial para que se unifique e se fortaleça a formação do professor como um intelectual crítico.

10.3 A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

Entendemos que, para o desenvolvimento dos sujeitos, não basta apenas a educação crítica. Os estudos realizados até aqui revelam a importância de uma formação humanista, baseada nos princípios da ética e da moral, com uma forte vertente intelectual, política, ideológica e cultural. Trata-se de uma formação que desafia o sujeito para atingir a humanização, ou seja, que eleva o grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática do sujeito.

Sendo assim, necessitamos de uma universidade que esteja centrada numa formação política cultural, que retome e analise problemas sociais da comunidade em que está inserida; uma universidade para discutir a proposta que vem por meio de uma crítica na organização, nos métodos e nas formas de ensino:

A Universidade para formar deve ultrapassar os limites oficiais. O método que uma verdadeira Universidade deve prescrever para qualquer tipo de pesquisa, é bem diferente do que se vê, e bem diferente é o resultado. A Universidade popular, como está organizada, não passa de um “ensino teológico, uma renovação da Escola jesuítica, onde o conhecimento é apresentado como qualquer coisa de definitivo, de apoliticamente indiscutível. Na verdadeira Universidade, os educadores dignos desse nome, no momento de educar, dão uma grande



importância à história da matéria que se propõem ensinar. (Jesus, 1998, p. 73-74)

O discurso de Gramsci dá uma importância à história, ao contexto que se quer ensinar. Ele se refere à necessidade de contextualizar a matéria a ser ensinada como uma capacidade que só o intelectual tem. Portanto, é uma relação dialética intensa e contínua: aliando-se a escola e a vida é que se cria o mais alto nível intelectual, com a função de educar cérebros para pensar a sociedade igualitária.

Em meio ao recorte dos estudos e das pesquisas no Brasil sobre a universidade, trazemos como referência Chaui (2003), que, nessa mesma linha, faz críticas às questões postas atualmente na organização da universidade. Para a autora, a universidade "é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo" (Chaui, 2003, p. 5). É pura enunciação teórica de princípios claros da sociedade capitalista, provocando disparidades e injustiças.

Todavia, Gramsci diria que é papel da universidade apresentar uma ideia clara e ampla sobre os modos e os instrumentos de difusão da cultura e difundi-la desde um centro hegemônico, formando intelectuais que vêm para libertar os povos das trevas e do caos, da cultura da ignorância.

Essa posição esclarece que é no interior da universidade que os movimentos contraditórios e dialéticos se constituem, tanto interna quanto externamente. E as contradições são advindas do contexto social e do Estado, por meio de políticas públicas que se relacionam e se estendem de maneira ideológica (uma constante disputa).



Os alunos deveriam ser entendidos como sujeitos que se relacionam por meio das problematizações da prática social, e o conhecimento se efetiva na coletividade. O trabalho e a problematização devem ser articulados com a realidade e graduados de forma contínua, superando a formação estritamente acadêmica.

Entretanto, o que percebemos, conforme indica Chaui (2003), é uma universidade como instituição social controlada pelo Estado que, por meio de suas imposições, transforma essa instituição em uma organização social, prestadora de serviço. Isso divide a sociedade, fugindo às próprias regras de um ensino único e, mais uma vez, contribui para a continuidade do ensino dual, já anunciado por Gramsci (1968).

Tratando de concepções retrógradas e instrumentais, na relação instrução-trabalho, a universidade não atende às proposições de Gramsci. O cotado autor propõe unificar e fomentar o trabalho intelectual da universidade, de modo a superar o olhar técnico da formação na academia, vencendo os princípios trabalhistas que estavam presentes na década de 1930.

Com o propósito da escola unitária e da formação humanista, Gramsci (citado por Jesus, 1998) anuncia que, para a universidade, não bastam apenas o ensino e a pesquisa, visto que a instituição deve interferir profundamente na vida cultural, social e política da nação. Deve formar um intelectual que se propõe ao estudo da sociedade para a melhoria da ciência. A universidade deve estar dentro de um projeto maior, calcada em uma concepção de sociedade, para que a classe trabalhadora possa romper com as diferenças sociais. Sendo assim, é possível formar o professor como um intelectual orgânico:



a formação humanista (entendido este terreno, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (Gramsci, 2004, p. 36)

A formação humanista integra o sujeito no contexto social, de forma que ele apresente uma postura autônoma para criar e viver bem. Nesse sentido, a inquietação que nos instiga sobre a universidade e a escola é aproximar os níveis de ensino.

Essa aproximação vem numa tentativa de buscar ações que deem conta de organizar e efetivar uma proposta nos cursos do ensino superior. Uma proposta que proporcione autonomia e ações criativas, e que leve o sujeito a provocar a transformação da sociedade capitalista. Ao romper com o hiato entre universidade e escola, há uma exata correspondência da teoria com a prática, atentando para a formação de um intelectual.

A ação converge para a melhoria na formação e na profissionalização docente por meio da práxis, dos aspectos políticos, pedagógicos, sociais e culturais e de uma formação humanista. Assim, identificamos a universidade como produtora de conhecimento científico, que amplia a visão de mundo dos educadores e dos educandos.

Dessa maneira, entendemos que um processo de formação tanto na escola quanto na universidade se faz com garantias de conhecimentos técnicos, científicos, sociais, culturais e políticos; com um currículo que disponha de uma avaliação contínua, com conteúdos adequados à obtenção de novos conhecimentos; e com uma formação humana. Um processo que apresente um professor que guie seu aluno, que indique temas e os problematize mediante



conversas assíduas e ativas, fundamentadas no conhecimento respaldado pela realidade social em que estamos envolvidos.

Para Gramsci (1968), a universidade é o coroamento do processo pedagógico, pois é o espaço de criação e ampliação do conhecimento. É um ensino que garante a história da matéria, discutindo vitórias, erros e desacertos que os homens passaram para alcançar o conhecimento. Trata-se de um estudo que oferece a dúvida e que faz do homem um espírito livre – liberdade esta que transforma e modifica a forma de o sujeito encarar o mundo, livre de preconceitos e de apriorismos divinos ou filosóficos.

Devemos considerar um desafio às políticas públicas e à organização da universidade, dos cursos de formação docente e das escolas. Para que a universidade possa dar conta dessa formação, é preciso que supere a concepção do sujeito como cidadão, possuidor de direitos e deveres, a fim de esclarecer que o sujeito crítico vai além – deve participar do contexto político, social, cultural e intelectual do seu grupo social. A universidade, ao libertar o espírito da escória sentimental e retórica, parte para um estudo criativo, político, cultural e social sem se basear em enciclopédias fechadas em um conhecimento a-histórico e associial.

Segundo Gramsci (1968), a universidade deve promover um ensino que liberte e que perceba que do erro se chega à certeza científica, um ensino que se torne um ato de libertação, permeado pela realidade e pela história. Nesse sentido, teremos presente na metodologia de ensino seminários, debates, pesquisas e todo o processo estará envolto pela discussão do outro com o outro, favorecendo a aquisição de hábitos de ordem intelectual.

O contexto no qual Gramsci (citado por Jesus, 1998) propõe a base da universidade é o de uma organização científica do



trabalho. O estudo deve ser feito com base no ponto de vista da escola única do trabalho, e criar a síntese tão procurada entre o trabalho e a ciência. É tornar compreensível ao aluno que a vida se liga ao trabalho e vice-versa, que a sincronia vai ao encontro de uma nova sociedade que possibilita a existência de seres humanos integrais e não humanos alienados com um traço marcante na unilateralidade. Pelo contrário, Gramsci (1968) defende um homem *omnilateral*, que se sente completo a partir de sua consciência em sociedade e em seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gramsci é, sem dúvidas, um referencial teórico que contribuiu de forma relevante para a análise do processo educativo no cenário brasileiro. Sua teoria, ainda que não direcionada somente à educação, mas amplamente pensada nos aspectos políticos e econômicos e de transformação social, muito revela sobre a situação das nossas escolas, universidades e cursos de formação docente. O autor aborda também a necessidade de agirmos e lutarmos em favor de uma escola unitária e de uma educação humanista.

O pensamento gramsciano, mesmo que nutrido de muita luta política e partidária, vem ao encontro da reforma social, a qual não é tão simples como parece. Tem como principal elemento complicador o próprio homem e o complexo social que o cerca. Não é possível educar as pessoas sem acreditar na transformação e na maturidade intelectual; é preciso ter convicção de que pela educação se transforma e se pode construir uma nova sociedade. Os estudos nos levam a perceber a escola do trabalho, aquela em que prevalece a autoeducação e que possibilita uma vasta aprendizagem.



Devemos reconhecer que muitos aspectos e conceitos se assemelham ou se aproximam das características elementares da pedagogia crítica, como as concepções de transformação social por meio da educação. Uma educação construída com base no reconhecimento dos próprios sujeitos como mobilizadores da sua maturidade intelectual.

Os intelectuais devem se capacitar para gerir o próprio processo produtivo, que transcende o senso comum e o transforma em conhecimento intelectual. Isso deve ocorrer por meio de uma educação que reconheça os limites impostos pelos fatores econômicos e políticos do país e que ofereça aos sujeitos condições para se reconhecerem como ativos em meio às lutas travadas desde a escola até a universidade, para a transformação social.

Sendo assim, é importante considerar a escola como cenário de novas práticas de pesquisa e de construção de conhecimento. Vislumbramos uma escola/universidade que proporcione um ambiente para uma educação contra-hegemônica, que tenha uma formação que esteja intimamente articulada à produção e à distribuição de suas mensagens culturais, sociais, políticas e econômicas.

Os desafios despertados por este texto se manifestarão mediante a possível articulação do ensino superior e da educação básica, provocada pela organização e pela efetivação da formação inicial e continuada dos professores. Sendo assim, os processos formativos possibilitarão pensar em questões pedagógicas, teóricas e práticas por meio de ações que a universidade levará à escola. A tarefa da educação é dinamizar o trabalho escolar e a vida, imprimindo um caráter social por meio da participação efetiva e consciente de todos os seus membros.



REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.
- DEL ROIO, M. Gramsci e a educação do educador. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a03v2670.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- JESUS, A. T. de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- MACCIOCCHI, M. A. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.



PARTE 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS



EDITORA
intersaberes



Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns

CAPÍTULO

As contribuições de Stephen Ball para o campo
de análise de políticas educacionais e de formação
de professores: estado da arte de 2006 a 2016



EDITORA
intersaberes

INTRODUÇÃO

O presente capítulo objetiva apresentar as contribuições de Stephen Ball para se pensar a educação, principalmente no campo de estudos das políticas educacionais, desde os anos de 1980. Além disso, foi realizado um levantamento do período de 2006 a 2016 das teses e dissertações referentes à formação de professores no Brasil que se utilizaram desse referencial para suas análises. De acordo com Rosa (2013), os estudos de Ball, desde a década de 1980, buscam investigar origens, desdobramentos e efeitos das reformas educacionais gestadas no macrocontexto das reformas do Estado orientadas pelo ideário por ele denominado *economia do conhecimento* (*Knowledge Economy*).

Nascido em 21 de janeiro de 1950, em Londres, Ball iniciou seus estudos no campo da sociologia em 1972, na Universidade de Essex, localizada em Colchester (Inglaterra), tendo obtido o título de PhD em 1978, na Universidade de Sussex, em Brighton (Inglaterra). De 1975 a 1985, foi professor na Universidade de Sussex. Posteriormente, no período de 1985 a 2001, atuou como docente no King's College, uma das instituições mais antigas da Inglaterra e a quinta instituição mais importante desse país. Desde 2001 Ball é professor de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres e editor do Journal of Education Policy, com extensa publicação sobre política educacional.

O trabalho de Ball e de seus colaboradores se destaca na proposição de uma metodologia de análise de políticas educacionais denominada *ciclo de políticas*, a qual oferece condições reais de uma análise de todo o processo de construção e reconstrução de uma política pública em suas diferentes esferas. Tal metodologia tem sido utilizada em diferentes países, a fim de compreender



como diversificadas políticas formuladas e implementadas em contextos plurais.

Além disso, essa abordagem

destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (Mainardes, 2006, p. 95)

O ciclo de políticas não compreende as políticas públicas de forma isolada, sem articulação com o contexto, tampouco é algo que, após sua publicação oficial, não sofra alterações por aqueles que as colocarão em prática na microesfera. Nessa perspectiva, as políticas são resultado de diferentes "poderes" diluídos entre sujeitos alocados em esferas distintas, os quais estão envolvidos, direta ou indiretamente, nos processos de produção ou de realização de determinadas políticas. Certamente, a grande contribuição dessa forma de se pensar uma política pública é justamente a articulação proposta entre os processos de macro e micropolíticas.

Nas palavras de Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156), o ciclo de políticas de Ball tem seu debate teórico sustentado na perspectiva pós-estruturalista, a qual "tenta resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais [...] e as abordagens marxistas (que enfatizam o papel do Estado e a geração de políticas como resultado das disputas de poder entre a economia e os agentes políticos)".

Na referida visão, os sujeitos e suas ações ganham espaço de destaque no movimento de análise das políticas públicas,



havendo várias vozes ouvidas e/ou silenciadas em todo o processo do ciclo a ser estudado.

Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos da pesquisa – o “professor”, os “pais”, o formulador da pesquisa; seus gêneros, classe, raça, sexualidade, habilidade física. Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas. (Ball, 2011, p. 47)

Dessa forma, a abordagem proposta por Ball ganha relevância para se pensar os diferentes contextos das políticas, uma vez que entende todo o processo, não somente a publicação do texto ou a forma como os sujeitos se apropriam deste. Dessa forma, torna-se um referencial diferenciado, que propicia a confirmação das forças dos microuniversos na materialização ou não de uma política.

11.1 A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: CARACTERIZANDO O CAMPO

Pensar em Stephen Ball é pensar na relevância de seus estudos sobre políticas públicas, entre elas as educacionais. O objetivo é compreender as relações sociais mais amplas que são concomitantemente determinantes e determinadas na arena política.

Segundo Shiroma (2007, p. 7),

o uso corrente do termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados [...]. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis – polotikós – e refere-se a tudo que diz respeito à



cidade, e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao político, ao social [...]. Política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado.

Nos últimos 60 anos, o segmento das políticas públicas solidificou um *corpus* teórico singular, um instrumental analítico dotado de um vocabulário para que se compreendam os fenômenos próprios da natureza político-administrativa (Secchi, 2012).

Frey (2000) aponta que nos Estados Unidos surgiram, no início dos anos de 1950, os estudos sobre políticas públicas, sob a nomenclatura *policy science*. Na Europa, tal temática somente ganhou destaque a partir dos anos de 1970. No Brasil, esses estudos são recentes, fato que acaba por contribuir para uma carência de sua teorização.

O segmento das políticas públicas encontra seus fundamentos teóricos, principalmente, nas áreas de ciências políticas, sociologia e economia. Contudo, áreas como Administração Pública, teoria das organizações, psicologia social e direito também têm seu contributo para tal segmento (Souza, 2006).

Em termos gerais, podemos caracterizar as políticas públicas como princípios que nortearão as ações do Poder Público com relação à sua atuação na sociedade em geral, as quais se encontram sistematizadas e explicitadas por meio de leis, decretos, programas etc. "Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões" (Secchi, 2012, p. 1).

Gisi (2003) afirma que políticas públicas podem ser compreendidas como um conjunto de medidas que compõem determinado programa governamental, o qual visa responder a demandas de grupos de interesse.



É importante destacar que as políticas públicas comumente são mediadas por lutas, conflitos e pressões, não se caracterizando como estáticas ou frutos de ações neutras (Shiroma, 2007). Portanto, falta uma metodologia de análise capaz de trazer à tona os diferentes atores que interagem nas diferentes arenas e que são corresponsáveis por suas agendas.

Barroso (2013, p. 4) salienta que

as políticas (públicas) seriam, assim, vistas como soluções racionais para problemas de interesse geral que afetam a sociedade em seu conjunto. Contudo, a análise política tem posto em evidência que as políticas públicas são mais complexas e menos lineares do que a teoria clássica pressupõe. [...] Para além da ação das autoridades estatais, é preciso ter em conta a ação pública em geral, incluindo-se a dos múltiplos atores que intervêm em diferentes níveis e locais, com diferentes legitimidades e conhecimentos.

Assim, emergem nesse cenário os atores que participam da construção dessas políticas. Sabemos, por meio da literatura das ciências políticas, que são considerados atores todos os indivíduos, grupos ou organizações que desempenham algum papel naquilo que se chama de *arena política*, aqui compreendida na acepção de Frey (2000, p. 223), o qual a define como "processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas de política". Tampouco faz parte da esfera das políticas públicas a terminologia *ator*, a qual é

importada das artes cênicas para as ciências políticas, porque explicita a conotação de interpretação de papéis. Nesse sentido, há um entendimento de que os indivíduos, grupos e organizações que influenciam o processo político não têm comportamentos ou interesses estáticos, mas sim dinâmicos de acordo com os papéis que interpretam. Os atores interagem, alocam recursos, constroem coalizões, resolvem conflitos em um cenário político. (Secchi, 2012, p. 77)



Nesse cenário emerge o campo de políticas educacionais, o qual, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), abarca uma variedade de conceitos e abordagens. Tais políticas "devem ser pensadas em sua articulação com o projeto de sociedade que se deseja e que será realizado por meio da ação do Estado" (Azevedo, 1997, p. 60).

Santos (2011) salienta que é possível conceber uma política educacional como toda a política desenvolvida para intervir na formação e na informação de uma sociedade. Por meio de tal intervenção, é possível construir, legitimar ou mesmo desqualificar determinado projeto político que visa atingir determinada sociedade. Assim, para o citado autor, existe um projeto de poder que, explicitamente ou não, ajuda a materializar qualquer política educacional.

Devido à complexidade do campo de análise das políticas públicas e/ou educacionais, podemos afirmar a relevância da metodologia proposta por Ball. Nas palavras de Mainardes (2009, p. 7): "Diversas pesquisas sobre políticas educacionais específicas enfatizam ou supervalorizam os processos locais, apresentando pouca ou frágil articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo (falta uma visão de totalidade)".

Azevedo e Aguiar (2001, p. 61-62), em um artigo intitulado "A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped", afirmam que:

Neste agrupamento, há estudos que investigaram a política educacional definida em nível do poder central, em conjunturas distintas, e que produziram contribuições significativas para a área, no que se refere à minuciosa análise documental contextualizada, pondo à disposição do campo uma competente sistematização dos processos de decisão, mas são poucos. Também são poucos os que se voltam para a análise



de políticas nacionais específicas. [...] Em face dessa realidade, é importante levarmos em conta que é bastante recente a legitimação da área em destaque como campo investigativo, sobretudo no que respeita a abordagem da educação no contexto das políticas públicas.

Ainda sobre a incipiência no Brasil de abordagens sobre as políticas educacionais sob uma perspectiva de macro, meso e microespaços (Schmidt, 2005), Faria (2003, p. 22, grifo nosso) aponta que:

No Brasil, porém, apesar do boom das duas últimas décadas, **o campo da análise de políticas públicas ainda é bastante incipiente, padecendo de grande fragmentação organizacional e temática e tendo uma institucionalização ainda precária [...]**. Esse caráter incipiente é comprovado, por exemplo, pelo fato de qualquer exame da produção brasileira recente evidenciar a quase inexistência de análises mais sistemáticas acerca dos processos de implementação.

Ball (2011) salienta que muitas pesquisas que se debruçam sobre os contextos escolares tratam as escolas como espaços homogêneos, ou seja, as análises não consideram as singularidades locais, tampouco consideram as micropolíticas que emergem de diferentes espaços, com atores diversos. De acordo com o autor, algumas pesquisas desconsideram a problematização das políticas e dos contextos de suas formulações, culpabilizando as escolas e seus agentes como aqueles que não conseguem pôr em prática determinadas políticas, as quais são vistas sempre como "soluções e nunca [como] parte do problema" (Ball, 2011, p. 36).

Para Ball, tais estudos, por vezes, trazem a avaliação de políticas sem a profundidade necessária do campo de pesquisa. Ball (2011) esclarece que muitas pesquisas em política educacional limitam o olhar do pesquisador acerca do objeto somente em



nível nacional, desconsiderando as relações globais que interferem diretamente no nível local.

Assim, observamos que o estudo de políticas na área da educação é recente, sendo que o maior volume de estudos data da década de 1980. É frágil no que diz respeito ao referencial de análise de políticas de forma analítica, cuja categoria de análise traz ponderações acerca da totalidade de contextos que envolvem determinada política.

Mesmo havendo um crescimento nos número de estudos sobre políticas públicas, a proposta de Ball se tornou um referencial analítico muito usado, visto que o autor propõe uma análise contextualizada e crítica de programas e políticas de educação, considerando desde os contextos macrossociais de sua elaboração até a sua implementação e os seus respectivos resultados (Mainardes, 2006).

11.2 STEPHEN BALL E O CICLO DE POLÍTICAS: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Ball (1994) defende que as políticas não devem ser compreendidas como textos ou discursos isolados, mas como textos e discursos **articulados**, os quais estão implicados um no outro.

Ao analisar as políticas como textos, Lopes (2006, p. 38), com base em Ball (1994), interpreta

os textos como representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Dentre as influências legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura.



Ball (1994) aponta que os autores dos textos oficiais são incapazes de controlar os reais sentidos abstraídos das políticas por eles formuladas, mesmo que delas sejam os autores. Essa abertura interpretativa é o que faz com que os textos das políticas tenham seus discursos abertos e incompletos.

Nessa perspectiva, Lopes (2006, p. 38) destaca que as políticas podem ser interpretadas como

práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas.

Portanto, se assim compreendido, o discurso não pode ser reduzido à linguagem, abarcando os macrocontextos de produção deste, as instituições de onde emergiu tal discurso e os contextos políticos e linguísticos, bem como as relações de poder que nele se materializam. Buscando a compreensão de como as relações de poder se concretizam – ou se silenciam – em diferentes processos de elaboração de um texto (elaboração, circulação, interpretação e aplicação deste), Ball (1994), fundamentado em Foucault e nas concepções de poder deste, aponta que as relações de poder não podem ser entendidas apenas na macroestrutura, ou seja, na esfera superior, na elaboração do texto, devendo ser entendidas em diferentes arenas. Nesse sentido, o autor confirma que os textos e os discursos das políticas podem reestruturar, ressignificar e redistribuir as relações de poder; portanto, os textos não seriam hegemônicos no ditame das leis, pois diferentes sujeitos têm a possibilidade de empreender – ou não – determinadas ações.



Assim, emergem dessa relação de poder os principais conceitos da metodologia do **ciclo de políticas**.

Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (1992) apresentam, inicialmente, que qualquer ciclo de uma política pode ser analisado com base em três contextos distintos: o de influência, o da produção de texto e o da prática. Estes, justamente por não serem estáticos, têm inter-relações entre si. Para os citados autores, tais contextos ainda precisam ser analisados sem amarras temporais. Bowe, Ball e Gold (1992) destacam que, em cada um desses contextos, há embates distintos, bem como grupos que disputam e interagem com a política posta.

O **contexto de influência** pode ser compreendido como a arena na qual as ideias são pensadas e no qual ocorre a elaboração dos discursos. Segundo Lopes e Macedo (2011), há a homogeneização dos conceitos centrais da política e a criação de terminologias singulares visando à legitimação da intervenção proposta pela política. Aqui se estabelecem os princípios basilares, sempre em meio a lutas nas arenas dos poderes (partidos políticos, esferas de governo, grupos independentes, agências multilaterais etc.). Trata-se, portanto, de um contexto marcado pela luta por hegemonia. "O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social" (Mainardes, 2006, p. 52).

Para Ball (2001, p. 102):

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de "bricolagem"; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das



abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Na perspectiva da metodologia do ciclo de políticas, o contexto da influência se caracteriza como o ponto de partida das políticas públicas, no qual se constroem os discursos políticos. Tal contexto é uma arena de disputas entre diferentes grupos – partidos políticos, sociedade civil organizada, organismos nacionais e internacionais –, os quais anseiam legitimar discursos a fim de consolidar seus posicionamentos (Ball, 2009).

Assim, podemos explicar, por meio de influências globais – de ordem econômica ou via fluxo de ideários compartilhados por entidades educacionais e/ou comunidades epistêmicas* –, certas convergências de políticas entre diferentes países, as quais mantêm suas características singulares (Ball, 2001).

Mainardes (2006) destaca que alguns questionamentos podem ser usados como norteadores da pesquisa que se utiliza dessa metodologia para o estudo de determinada política. Para o citado autor, é relevante saber quais são as influências e as

* As **comunidades epistêmicas**, na perspectiva de Carvalheiro (1999, grifo do original), são como uma comunidade “composta por profissionais, inclusive cientistas, mas também por políticos, empresários, banqueiros, administradores, entre outros, que trabalham com um bem fundamental: **o conhecimento como instrumento de implementação de políticas**. Os membros de uma comunidade epistêmica compartilham valores e têm um projeto político fundado nesses valores. Compartilham, ainda, maneiras de conhecer, padrões de raciocínio e compromissos com a produção e aplicação do conhecimento”.



tendências presentes na política investigada, bem como por que a política emergiu em determinado momento histórico e não antes ou depois. Relevante também é compreender se houve influências nacionais e locais e/ou globais/internacionais (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência), antes e durante a emergência da formulação da política, e a relação existente entre elas. Outro aspecto destacado por Mainardes (2006) é a compreensão de como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo. O autor destaca que tais questões seriam um ponto de partida, sem, contudo, limitar o olhar do pesquisador acerca do objeto pesquisado.

Assim, podemos compreender que, nas palavras de Ball (2002, p. 21),

somente certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e certas vozes são ouvidas em qualquer momento. O fato é que as sutilezas e os dissensos aparecem às vezes como murmúrio das vozes “legitimadas” e às vezes os efeitos daqueles dão como resultado um escurecimento dos significados ao interior dos textos, confusão pública e disseminação da dúvida.

Portanto, ao se propor a analisar determinada política, seja ela curricular ou não, é mister ouvir as vozes de diferentes sujeitos envolvidos com seus projetos em torno da produção da política em questão, uma vez que estes compõem uma arena de negociação e disputas. Essas disputas são constantes e estão interligadas por relações de saber-poder em diferentes âmbitos em que circulam tais sujeitos. Dessa forma, os diferentes sujeitos inscritos nessa arena se constituem com base nas mais diversas demandas que ora são negociadas e articuladas num projeto



comum, ora são silenciadas devido a interesses diversos, em um constante ir e vir, sendo recontextualizadas e ressignificadas de acordo com os diferentes interesses.

Bowe, Ball e Gold (1992) destacam que o **contexto da produção de texto** tem uma relação íntima com o primeiro. Se no contexto da influência estamos no plano das ideias que buscam satisfazer interesses singulares, no contexto da produção de texto percebemos tentativas de negociações, acordos, "ajustes" em busca da construção de um texto que atenda a interesses gerais e não apenas a egos específicos. Assim, o texto de determinada política é resultante de limitações e possibilidades concretas. Nem todas as vozes serão ouvidas nos textos, uma vez que estes são "produtos de acordos realizados em diferentes esferas" (Lopes; Macedo, 2011, p. 259).

Portanto, compreendemos que, apesar de haver a formulação inicial de determinada política, buscando por meio desta a legitimação de ideários, quando se vislumbra o contexto da prática, podemos encontrar não somente um espaço no qual são implementadas decisões externas, mas também uma arena na qual se constrói uma política ressignificada, híbrida, a qual rompe com a verticalização das definições (Ball, 2001, 2009).

Tal concepção visa romper com uma visão limítrofe, na qual "as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central [...] deixando às escolas e aos professores o papel de implantá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política" (Pacheco, 2003, p. 26).

Assim, "entende-se que nos documentos políticos não se encontram apenas pensamentos que devem ser somente assimilados e aplicados pelos sujeitos no contexto da prática" (Kastelijns,



2015, p. 12). Portanto, chegando à microesfera, tais documentos estarão sujeitos a interesses locais e às interpretações dos envolvidos, influenciados por seus interesses e valores, frutos de sua trajetória pessoal e profissional. Então, as “políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais” (Lopes, 2004, p. 111).

No **contexto da prática**, os textos das políticas serão lidos, reinterpretados e vivenciados pelos sujeitos “leitores”, os quais não devem ser pensados como passivos e ingênuos no processo. Para Ball e seus colaboradores, as políticas não são simplesmente implementadas, podendo, sim, serem recriadas pelos agentes que dela se apropriarem nesse contexto.

“Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 98). Nessa perspectiva, os sujeitos que vivenciarão determinada política ganham um papel fundamental dentro da esfera de poder, uma vez que deixam de ser vistos como meros reprodutores de uma ideologia pensada por outrem e passam a ser também feitores e executores de uma política, por vezes, repensada.

O contexto da prática, nas palavras de Ball (citado por Marcondes; Mainardes, 2009),

é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto



da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

O referido contexto é contemplado como uma arena repleta de contestações e conflitos vivenciados pelos sujeitos que interpretarão os textos para a efetiva realidade.

11.3 O CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL: ESTADO DA ARTE DE 2006 A 2016

Atualmente, no Brasil, o autor Stephen Ball é uma referência aos pesquisadores que pretendem apresentar um olhar mais denso e plural para diferentes arenas de políticas públicas educacionais.

No que se refere especificamente à formação de professores, podemos destacar algumas pesquisas, entre elas a de Gimenes (2011), que defendeu, no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a tese *Graduação em Pedagogia: identidade em conflito*. O autor trouxe um olhar para o curso de graduação em Pedagogia, desde 1939 até a primeira década do século XXI, buscando identificar e analisar os processos constitutivos das identidades sociais dos cursos de Pedagogia e de seus alunos, principalmente após a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006.

Gimenes (2011) utilizou também a abordagem do ciclo de políticas proposta por Bowe, Ball e Gold (1992); contudo, trabalhou com uma questão diferente ao dialogar com o conceito de



identidade social proposto por Dubar (2005, 2009) e se utilizou de três categorias-chave: finalidades formativas, perfil dos alunos e condições para a realização do curso. O autor analisou diferentes documentos legais que orientam o curso de Pedagogia desde seu início no Brasil, depoimentos de coordenadores, professores e alunos, além das informações sobre os cursos disponíveis nas páginas eletrônicas das instituições privadas de educação superior localizadas no município de São Paulo. Com isso, o autor identificou três tipos de identidades presentes em diferentes cursos: identidade fluida (em função do caráter volúvel das atribuições dos egressos ao longo da história do curso), identidade sobrepujada (devido às características socioeconômicas e culturais dos ingressos e egressos dos cursos pesquisados) e identidade quimérica (devido às lacunas encontradas na formação do pedagogo atualmente), fato este que lhe permitiu compreender as tensões e os desacordos sobre os cursos pesquisados.

A tese de Craveiro (2014), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, denominada *Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)*, apresenta contribuições para as investigações das políticas curriculares de formação de professores utilizando o referencial do ciclo de políticas de Ball. Usando as categorias hegemonia, poder, constituição das identidades docentes nas políticas curriculares, produção do discurso pedagógico e do discurso curricular na formação de professores, a citada autora destacou, via ciclo de políticas, o protagonismo docente, uma vez que esse agente é pontuado na pesquisa como a "peça-chave" nas mudanças políticas curriculares, ressignificando e transformando o discurso das políticas nas várias instâncias educacionais.



A referida pesquisa apresentou um estudo na temática da identidade docente, no campo das políticas curriculares, abrangendo o período dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva (Lula), desde a discussão sobre a formação docente como projeto curricular que busca solidificar dada identidade (partindo de uma luta de poder, de articulações que constituem sujeitos e contextos) até os discursos pedagógico e curricular.

A fim de olhar dois espaços distintos de formação, a dissertação de Lima (2014), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, intitulado *Formação de professores para os anos iniciais em dois espaços distintos: curso normal e curso de Pedagogia*, objetivou comparar dois espaços de formação de professores – o curso normal, em nível médio, e o curso de Pedagogia, em nível superior. Segundo Lima (2014), a problemática da pesquisa emergiu da constatação de que o curso normal resiste, mais de 15 anos após a promulgação da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), atuando em 18 estados brasileiros (Brasil, 1996). O desenvolvimento da pesquisa foi embasado pelo estudo das principais políticas de formação de professores no Brasil após a promulgação da citada lei.

De cunho bibliográfico e qualitativo, o trabalho conta com relatos de diferentes sujeitos para materializar os contextos apontados por Stephen Ball. Entre as percepções propiciadas pela análise, está a de que o curso normal concentra o maior número de horas dedicadas à prática docente, enquanto a formação do curso de Pedagogia enfatiza os conteúdos teóricos, dedicando menor número de horas à prática pedagógica. Foi também possível observar, no contexto da prática, de que forma as políticas são reestruturadas e reinventadas durante sua efetivação.



Defendida em 2016, sob o título *As políticas de formação inicial de professores em exercício no Brasil*, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a tese de Janaina Boniatti Bolson utiliza o referencial analítico de Ball associado ao conceito de discurso, de inspiração foucaultiana. A pesquisa problematizou como se constitui a formação inicial dos professores em exercício na educação básica. A pesquisadora delimitou seu olhar para a análise das políticas que constituem distintas práticas de formação, emergentes no Brasil nos períodos de 1996 a 1997, 2000 a 2002 e 2006 a 2010. Com base nesse recorte temporal e nessa metodologia de análise, foram analisados documentos dos quais se extraíram enunciações que permitiram perceber a materialização de um ciclo de políticas se compondo. Primeiramente, havia a existência de um contexto de influência composto por organismos internacionais, dos quais emergiram circunstâncias para que o Brasil elevasse seus índices de qualidade em educação no cenário nacional e internacional. Para a citada autora, tais condições formaram, desde a aprovação da Lei n. 9.394/1996, um contexto de produção de textos, via criação de políticas e/ou programas que visavam atender uma demanda localizada de formação de professores em exercício, que não possuíam formação adequada para o exercício da profissão (Bolson, 2016).

O impacto produzido por essas políticas, segundo a autora, resultou em consequências talvez não esperadas desde a ação do primeiro contexto (da influência), visto que a formação desses professores em exercício pautou-se mais no aligeiramento de uma certificação do que na qualidade de uma formação capaz de efetivamente contribuir de maneira sólida para o exercício de sua profissão. Bolson (2016) destacou, ao final da investigação, que as políticas de formação inicial de professores em exercício são



recorrentes em nosso país, sugerindo que há pouca inovação na constituição dessas políticas formativas de professores.

Araújo (2016), em sua tese *Docentes em formação: investigando o currículo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI*, defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, apesar de trazer o referencial de Ball para a análise do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), destacou a construção de um currículo específico para os professores leigos em formação, entendendo o currículo como uma construção social e cultural em processo. Assim, a autora voltou seu olhar para algumas questões específicas: "Como o currículo tem funcionado na instituição e no curso? Quem participa das decisões curriculares? Quais tradições curriculares são ressignificadas em meio a tais experiências? Quais inovações curriculares são produzidas?". Isso delimitou sua análise ao contexto da prática da política curricular do curso em análise.

Buscando compreender o discurso da culpabilização dos professores nos textos das políticas curriculares no Brasil, Soares (2016), em sua dissertação apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, denominada *Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das políticas curriculares para formação de professores (2011-2014)*, recorreu ao referencial de Ball e de seu ciclo de políticas. De base bibliográfica, a pesquisa analisou a produção de discursos de responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para formação de professores da educação básica brasileira, que circulam nos periódicos da área de educação. Ao focalizar os diferentes discursos em torno da significação da responsabilização docente, a autora destacou aqueles que se tornaram hegemônicos no campo das políticas curriculares para a formação de professores, no período de 2011 a 2014. Para tanto,



pautou-se em artigos de três periódicos do campo da educação – Educação & Sociedade, Cadernos de Pesquisa e E-Curriculum –, articulando-os ao Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014).

Com base nesse recorte, Santos (2016) buscou significar a responsabilização docente em relação ao sucesso ou ao fracasso educacional, presente nos textos e nos discursos analisados e que, portanto, ganhou maior destaque nessa investigação. A pesquisa permitiu reconhecer que tal constatação está intimamente ligada à relação entre o desempenho dos estudantes em testes estandarizados com a atuação e a formação dos professores. A autora, com base na análise documental das fontes, apontou as disputas e os embates presentes no campo da educação no que se refere ao significado da responsabilização docente. Visou, dessa forma, demonstrar como as micropolíticas podem agregar múltiplos sentidos em políticas curriculares.

Defendida na Universidade Federal da Bahia, a tese intitulada *A política nacional de formação de professores da educação básica: a implementação do PARFOR-Presencial no estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração*, de autoria de Machado (2014), buscou analisar como estão sendo viabilizadas as ações e as estratégias da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, por meio do PARFOR-Presencial desenvolvido no Estado da Bahia, cujo objetivo é formar professores das redes públicas de ensino em exercício, em nível superior, conforme estabelece a Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), voltando o olhar da pesquisa para diferentes esferas administrativas envolvidas: a União, os estados, os municípios e as instituições de educação superior que oferecem os cursos de formação. Para cumprir tal objetivo, Machado (2014) recorreu ao ciclo de políticas de Ball



para analisar documentos e de dados empíricos, coletados por meio de entrevistas com os principais implementadores desse programa na Bahia. Segundo a autora, a metodologia adotada fez emergir resultados que clarificaram a fragilidade na efetivação do regime de colaboração e dificuldades de articulação entre os atores institucionais envolvidos.

A dissertação *A reforma curricular dos cursos de Pedagogia em Mato Grosso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) de 2006*, apresentada em 2015 na Universidade Federal de Mato Grosso, de autoria de Silvana de Alencar Silva, também recorreu ao ciclo de políticas de Ball para pensar uma política voltada à formação de professores. Para reconhecer como os cursos de licenciatura do Mato Grosso se apropriaram dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, Silva (2015) voltou seu olhar para os projetos de seis cursos de licenciatura em Pedagogia. Para a autora, estes se apropriaram daquilo que foi proposto pelas Diretrizes Nacionais, mas sem a ausência de dissensos emergentes no contexto da prática, principalmente em três categorias centrais (o perfil profissional, a noção de currículo e o significado de Pedagogia), visto que os projetos em reformulação precisaram estabelecer o diálogo entre a sua identidade originária e a identidade proposta nas DCNP (demandas contraditórias entre a formação do pedagogo voltada para o magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e para a gestão empresarial).

Apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a dissertação de Silva (2015), intitulada *Os sentidos produzidos nos currículos da formação inicial de professores alfabetizadores*, recorreu a Ball e a seu ciclo de políticas para analisar como os professores recém-formados compreendem



a abordagem psicogenética, o letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e a abordagem do método fônico, todos conceitos presentes nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores. Para tanto, a autora destacou, nos documentos curriculares analisados (o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, de 2001, e o Pró-Letramento, de 2005, ambos do governo federal; e a Reorientação Curricular Livro IV – Curso Normal, de 2006, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEE/RJ), os sentidos das diferentes abordagens para o desenvolvimento da alfabetização. Por meio da análise do contexto da prática, identificou como estes são recontextualizados pelos oito professores da rede municipal de um município carioca.

Segundo Silva (2015), olhar para o contexto da prática permitiu evidenciar uma multiplicidade de sentidos produzidos sobre os conceitos presentes nas políticas curriculares, recontextualizações hibridizadas por sentidos produzidos na formação inicial e outros produzidos nas experiências vividas em outros contextos. Também houve a ampliação dos sentidos articulados nos discursos hegemônicos sobre alfabetização, ensejando maior flexibilidade na organização da prática pedagógica, embora o cotidiano da sala de aula aponte necessidades que vão além dos sentidos que as políticas curriculares tentam fechar.

A tese de Rosanne Evangelista Dias, defendida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sob o título *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*, em 2009, buscou analisar a produção de políticas para a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, tendo como referencial analítico a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball. A citada pesquisa optou, como



recorte temporal inicial, pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), debruçando-se sobre o período de 1996 a 2006.

Nesse trabalho, a autora defendeu que o currículo é uma política cultural pública, na qual a produção de hegemonia está vinculada a articulações provisórias e precárias entre demandas educacionais. Dias (2009) focou sua pesquisa em dois dos contextos propostos por Ball, os contextos de influência e de definição de textos políticos, e destacou a produção de exigências e articulações políticas em torno das políticas para a formação de professores. Como agentes, destacou grupos sociais que constituem comunidades epistêmicas, no recorte temporal da pesquisa, capazes de influenciar em maior ou menor grau a definição dessas políticas, ao disputarem a hegemonia de seus projetos em seus encontros nacionais e publicações da área de formação docente.

Para tanto, Dias (2009) utilizou a produção de discursos dessas comunidades publicados e/ou apresentados em eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope) e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) e textos de definições curriculares dirigidos à formação de professores no período analisado. Usando a metodologia de análise de Ball, o trabalho destacou que os documentos curriculares da formação de professores para os anos iniciais da época, resultantes das políticas, são caracterizados pela ambivalência, efeito do complexo processo em busca da legitimidade por parte de diferentes grupos que atuam na produção da política curricular, resultando em diferentes projetos para a formação de professores, como os discursos do protagonismo docente,



da profissionalização docente e da centralidade da prática no projeto de formativo.

A tese de Kastelijns (2014), intitulada *As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: um olhar a partir do ciclo de políticas*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, do ponto de vista metodológico, optou pela análise pautada no ciclo de políticas defendido por Ball (1998, 2001, 2009, 2011), partindo do pressuposto de que as políticas são gestadas em arenas conflituosas de influências locais e internacionais, materializando-se em um texto isento de neutralidade. A referida pesquisa objetivou analisar o processo de construção e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) de 2006, a fim de problematizar a seguinte questão: "Considerando a trajetória histórica da profissão, os embates sobre o perfil do pedagogo e as políticas nacionais e internacionais, como a formação proposta pelas DCNP, as quais alargam a formação do pedagogo, tem se materializado, no tempo previsto pela legislação, nos Projetos Pedagógicos das IES?"

Para tanto, Kastelijns (2014) buscou investigar os aspectos históricos dessa formação, bem como, ao analisar o contexto no qual foram formuladas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, identificar os diferentes atores que estiveram presentes na arena da construção do texto destas. Nesse cenário, a autora voltou seu olhar para documentos (leis, resoluções e pareceres, representando o MEC e o CNE) relativos ao curso desde sua criação, em 1939, bem como documentos da Anfope, aqui tomada como principal articuladora, desde a década de 1980, dos anseios e dos interesses acerca da formação do pedagogo no Brasil.



Outro agente que se fez presente nesse cenário diz respeito aos organismos internacionais, os quais, principalmente na década de 1990, trouxeram uma nova concepção de formação inicial docente, influenciada pela concepção pragmática e pelo encurtamento de sua duração (Kastelijns, 2014). Para materializar esse nível de análise, também foram escolhidas e convidadas a participar da pesquisa quatro componentes das entidades da comunidade epistêmica. Como pré-requisitos, estas deveriam ser pedagogas, participantes de entidades que contribuíram e ainda contribuem para que a formação de professores, de forma geral, seja pensada e ressignificada e, além disso, que suas publicações em livros e encontros das entidades tivessem subsidiado as discussões que antecederam a publicação das DCNP.

Por fim, no contexto da prática, a autora busca reconhecer os atores locais e sua influência na (re)interpretação de políticas via micropolíticas. Ela aponta que há um curso compartilhado de Pedagogia no Brasil, com disciplinas de fundamentação epistemológica deixadas em segundo plano em detrimento das disciplinas praticistas (Kastelijns, 2014). Enfim, um pedagogo multifacetado, mas de precária formação no essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ball e seu ciclo de políticas trouxeram para o campo das políticas públicas – entre elas as educacionais e as de formação de professores – uma possibilidade de um olhar aprofundado e alargado do processo de construção de determinado texto, das relações macroestabelecidas, bem como dos embates em diferentes arenas para que os discursos em constante conflito e reconstrução se materializem na política.



Além de se preocupar com a macroesfera, a microesfera não foi silenciada por Ball em sua metodologia. Para o citado pesquisador, as políticas se ressignificam ao serem postas no contexto da prática, entrando em outra esfera de poder, na qual diversos outros discursos se apoderarão do texto e o colocarão em prática ativando silêncios ou provocando mutações nas proposições iniciais.

Apesar da relevância e da amplitude do olhar para o objeto de pesquisa propiciado pelo ciclo de políticas, a pesquisa do tipo estado da arte posta neste capítulo demonstra que, no campo de políticas para a formação de professores no Brasil, a metodologia analítica de Ball ainda tem um espaço pequeno nas opções metodológicas dos pesquisadores. Assim, com este texto, esperamos ter contribuído para uma maior aproximação dos conceitos fundantes do ciclo de políticas, bem como para o conhecimento de como este tem contribuído para o olhar acerca das políticas de formação de professores no país.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. S. de. **Docentes em formação**: investigando o currículo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, p. 49-70, 2001.



BALL, S. J. Big Policies/Small World: an Introduction to International Perspectives in Education Policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

_____. **Ciclo de políticas**: análise de políticas. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Palestra concedida ao grupo de pesquisa Currículo, Sujeito e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteira**, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 14-27.

_____. What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. In: _____. **Education Reform**: a Critical and Post-Structural Approach. Buckingham: Open University Press, 1994. p. 14-27.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, J. Conhecimentos, políticas e práticas em educação. In: MARTINS, A. M. et al. **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 1-23.

BOLSON, J. B. **As políticas de formação inicial de professores em exercício no Brasil**. 157 f. Tese (Doutorado em



Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools**: Case Studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 27 out. 2009.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 out. 2009.

CARVALHEIRO, J. R. Os desafios para a saúde. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 35, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141999000100002>>. Acesso em: 27 out. 2019.

CRAVEIRO, C. B. **Políticas curriculares para formação de professores**: processos de identificação docente. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DUBAR, C. **A crise das identidades**. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: M. Fontes, 2005.



FARIA, C. A. P. de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-29, fev. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092003000100004>>. Acesso em: 27 out. 2019.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GIMENES, N. A. S. **Graduação em Pedagogia**: identidade em conflito. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GISI, M. de L. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. de L. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003. p. 91-111.

KASTELIJNS, F. A. B. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: percepções a partir do contexto da prática. In: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18224_8920.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

_____. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**: um olhar a partir do ciclo de políticas. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

LIMA, D. B. **Formação de professores para os anos iniciais em dois espaços distintos**: Curso Normal e Curso de Pedagogia. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.



LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33-52, 2006.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>>. Acesso em: 27 out. 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-284.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1-2, p. 13-30, 2004.

_____. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MACHADO, C. B. **A política nacional de formação de professores da educação básica**: a implementação do Parfor-Presencial no Estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.



- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr., 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>>. Acesso em: 27 out. 2019.
- PACHECO, J. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, jan./jun. 2000.
- ROSA, S. S. da. Entrevista com Stephen J. Ball: Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas pós-neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 457-466, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/12.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.
- SANTOS, P. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas, impactos. São Paulo: Cengage, 2011.
- SCHMIDT, L. M. A desconhecida dinâmica da escola. In: RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de professores**: escolas, práticas, saberes. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2005. p. 203-240. v. 1.
- SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- SHIROMA, E. O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



- SILVA, E. da. **Os sentidos produzidos nos currículos da formação inicial de professores alfabetizadores**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- SILVA, S. de A. **A reforma curricular dos cursos de Pedagogia em Mato Grosso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) de 2006**. 177 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.
- SOARES, A. P. P. **Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das políticas curriculares para formação de professores (2011-2014)**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores que aqui colaboraram trouxeram diferentes olhares para a formação de professores, tendo como base suas investigações acadêmicas como pesquisadores integrantes e/ou parceiros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (Geptrado). Há a clareza, portanto, de que outras formas de pensar o mesmo objeto – nesse caso, a formação de professores – são possíveis e muito bem-vindas, o que, aliás, é próprio e necessário ao debate científico, pois este admite a contradição, a dúvida e a incerteza, princípios básicos do aprofundamento e do avanço do conhecimento. Essas perspectivas se contrapõem, nesse sentido, ao pensamento pragmático e, por vezes, ingênuo, o qual crê na uniformidade e na homogeneidade das concepções de homem, de mundo, de sociedade e de ciência.

Esse reconhecimento leva a compreender a provisori-
riedade e a incompletude de todo texto e de todo o quadro



teórico-metodológico, cada qual sendo sempre uma "leitura possível", entre outras igualmente possíveis e desejáveis.

Esta coletânea, no seu conjunto, retrata leituras e análises de respeitáveis estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, os quais traçaram o percurso contextual da obra desses pensadores e enfatizaram seus conceitos principais, buscando esclarecê-los para, em seguida, tecerem princípios de articulação teoria e prática significativos e oportunos para a formação inicial e continuada dos professores, para a ação educativa na educação básica e para nutrir o trabalho dos formadores de professores nos diversos âmbitos específicos da formação.

Embora apresentem perspectivas teóricas distintas, todos os textos têm em comum a adoção de um modelo de formação que se esforça para superar os racionalismos técnico e prático, herdados do positivismo, ainda muito presentes na formação de professores. Também buscaram conquistar uma compreensão crítico-dialética, que não dicotomize teoria e prática, nem isole os sujeitos dos seus contextos – ou seja, que não separe o homem (e sua educação) da sociedade em que vive.

Sabemos que a formação de professores constituiu um campo de pesquisas muito recente e bastante desigual em nosso país. O campo retrata lutas e forças que caracterizaram as circunstâncias sociais e históricas da educação brasileira, que vem avançando e se consolidando pouco a pouco após os anos de 1970, com significativa influência de estudos internacionais e grande heterogeneidade na delimitação das temáticas e metodologias. Esse campo não é harmônico, portanto. Diniz-Pereira* (2013,

* DINIZ-PEREIRA, J. M. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.



p. 152) afirma que a pesquisa sobre formação de professores: "trata-se de um campo de lutas e interesses em que relações de força e de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, assim como as mudanças sofridas por ele ao longo dos anos".

Na direção de semelhante constatação, Gatti* (2010) apresenta uma abordagem histórica da pesquisa em educação e formação de professores, ressaltando a heterogeneidade dos focos e métodos de pesquisas bem como as dificuldades no panorama brasileiro de produções científicas para avaliar, de modo mais objetivo, quais são as contribuições da pesquisa educacional para os cenários de formação e exercício profissional dos docentes na contemporaneidade. Entre as várias questões que aborda, está a problemática dos referenciais teóricos:

De um lado, a elaboração de referentes teóricos é importante para nortear objetivos a alcançar, [nortear] procedimentos e análises e para permitir avanços interpretativos. A ausência de um referencial claro afeta tanto as possibilidades de enunciação de problemas investigativos como a abordagem de campo e a leitura e interpretação dos dados. (Gatti, 2010, p. 128)

As palavras da pesquisadora deixam clara a imbricação orgânica existente entre os referenciais teóricos e os caminhos tomados, compondo uma tessitura que abarca desde a delimitação dos problemas de pesquisa até as metodologias, os procedimentos e as análises interpretativas em níveis mais elaborados. Isso significa que tais elementos são de tal forma inter-relacionados

* GATTI, B. A. Pesquisa em educação e formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 117-134.



e intercomplementares que os avanços para a solidez nas teorias implicam também escolhas metodológicas mais avançadas e mais sólidas.

O mesmo se pode dizer com relação às metodologias de ensino na educação de crianças e jovens, bem como àquelas que se destinam aos processos formativos de professores nos seus diversos âmbitos, porquanto não existe caminho que possa desconsiderar o lugar a que se deseja chegar, sob o risco de se caminhar a esmo. Nesse sentido, as teorias são imprescindíveis às escolhas metodológicas.

Gatti (2010) destaca ainda a necessidade de se dialogar com diferentes áreas do conhecimento, ampliando seus percursos de leitura e de formação nas sociologias, antropologias, psicologias, filosofias etc., o que permitirá avançar nas possibilidades interpretativas. Isso não significa cair em reducionismos e modismos teóricos facilmente observáveis no cenário das pesquisas educacionais e sobre formação de professores. Esse ponto é vital, até porque o campo da formação de professores não pode prescindir de leituras e interlocuções com as áreas básicas da educação. Daí a importância dos grandes clássicos da educação, como Gramsci, Lefebvre, Dubar, Freire, Santos, Charlot, Wallon, Bourdieu, Ball, Tardif e Vigotski, presentes nesta obra.

Esta coletânea oferece possibilidades na direção de uma postura crítica, com o objetivo de contribuir para a reflexão e a ação intencional na formação de professores, de modo a aprofundá-las e enriquecê-las.

Como é possível perceber, todos os artigos que compõem o conjunto deste livro trazem perspectivas críticas e que apontam para elementos de melhoria qualitativa para formação de professores, não se reduzindo a aplicacionismos instrumentais e



técnicos. Pelo contrário, traduzem-se em leituras que valorizam a autonomia e as possibilidades dos professores de atuarem como sujeitos autônomos, intelectuais e protagonistas dos rumos do seu trabalho, da sua profissão e da transformação da realidade, com vistas a uma sociedade mais justa.

A compreensão dos textos nos leva não apenas a uma reflexão crítica, mas, principalmente, a uma atuação social, ética e política envolvida com a efetiva emancipação humana dos sujeitos protagonistas da educação, sejam eles crianças, adolescentes ou jovens estudantes da educação superior, professores ou formadores de professores.





SOBRE OS AUTORES

Joana Paulin Romanowskiv é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e 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), do 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

Marília Marques Mira é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É pedagoga



da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e professora da Universidade Positivo. Também é membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas e Estudos sobre a Formação de Professores (Ripefor).

E-mail: marilia_mmira@yahoo.com.br

Pura Lúcia Oliver Martins é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora aposentada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Simone Regina Manosso Cartaxo é 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 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Didática e Formação Docente (Gepedido) e membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas e Estudos sobre a Formação de Professores (Ripefor).

E-mail: simonemcartaxo@hotmail.com

Andreza Faria Malewschik é mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). É professora concursada da Rede Municipal de Ensino de Joinville e da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Antonio José Fernandes Ricardo é mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). É professor concursado na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.



Márcia de Souza Hobold é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (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 (CED/UFSC). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) e membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes (Ripefor). Também é 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

Ana Lúcia Pereira Baccon é doutora e mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); e graduada em Ciências e Matemática pela Universidade do Norte Pioneiro (UENP). É professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) desde 2012. Também é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEPG.

E-mail: anabaccon@uepg.br

Leila Inês Follmann Freire é doutora em Ensino de Ciências (modalidade Ensino de Química) pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e graduada em Química pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná



(Unioeste). É professora adjunta do Departamento de Química da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Também é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPE).

E-mail: leilaiffreire@msn.com

Tatiane Skeika é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e mestre em Química Aplicada pela mesma instituição. É professora de Química na Rede Pública de Ensino pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Também integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPE/UEPG).

E-mail: tati.skeika@gmail.com

Celia Finck Brandt é doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e graduada em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente, é professora adjunta da UEPG e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição.

E-mail: brandt@bighost.com.br

Lucimara Cristina de Paula é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – *campus* Araraquara) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. É professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), lotada no Departamento de Pedagogia e integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma



universidade. Também é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Espaços Escolares e Não Escolares.

E-mail: lucrispaula@gmail.com

Marta Chaves é doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem 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 (PPGE) da UEM e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil da mesma instituição.

E-mail: mchaves@wnet.com.br

Priscila Larocca é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e atua na área de psicologia da educação e formação de professores. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho Docente (Geptrado) e membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (Ripefor).

E-mail: prilarocca@gmail.com

Camila Macenhan é doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora colaboradora da mesma instituição. Também é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (Geptrado) da UEPG e da Rede Interinstitucional de Pesquisadores sobre Formação de Professores (Ripefor).

E-mail: camila.macenhan@hotmail.com



Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez é doutoranda 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 dos Grupos de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (Geptrado/UEPG) e sobre Educação, Ética e Sociedade (Gepees/Unesp) e membro do Rede Interinstitucional de Pesquisas e Estudos sobre a Formação de Professores (Ripefor).

E-mail: fwmartinez@uenp.edu.br

Priscila Gabriele da Luz Kailer é doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (Geptrado) e membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (Ripefor).

E-mail: kailer.priscila@yahoo.com.br

Susana Soares Tozetto é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – *campus* Araraquara) e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEPG. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (Geptrado) da mesma instituição e membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas e Estudos sobre a Formação de Professores (Ripefor).

E-mail: tozettosusana@hotmail.com



Melissa Rodrigues da Silva é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). É professora adjunta da UEPG no Departamento de Pedagogia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (Geptrado) e da Rede Interinstitucional de Pesquisas e Estudos sobre a Formação de Professores (Ripefor).

E-mail: melissarspereira@yahoo.com.br

Paula Valéria Moura Jonsson é mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (Geptrado) e da Rede Interinstitucional de Pesquisas e Estudos sobre a Formação de Professores (Ripefor).

E-mail: paulinhajonsson@hotmail.com

Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), graduada em Letras – Português pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e graduada em Pedagogia pela Faculdade Santa Amélia. É professora colaboradora da UEPG, no Departamento de Pedagogia, e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (Geptrado) da mesma instituição. É membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas e Estudos sobre a Formação de Professores (Ripefor).

E-mail: fabianaabk@uol.com.br



Impressão:
Janeiro/2020