

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CYNTIA APARECIDA DE ARAÚJO BERNARDES

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NA PRODUÇÃO
ACADÊMICA DO CENTRO-OESTE**

Goiânia
2013

CYNTIA APARECIDA DE ARAÚJO BERNARDES

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NA PRODUÇÃO
ACADÊMICA DO CENTRO-OESTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Solange Martins Oliveira Magalhães, da linha de pesquisa: Formação, Profissionalização docente, Práticas educativas.

GOIÂNIA

Setembro/2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

B518c Bernardes, Cyntia Aparecida de Araújo.
Concepções de formação de professores [manuscrito] :
perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-
Oeste / Cyntia Aparecida de Araújo Bernardes. - 2013.
220 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Martins Oliveira Magalhães.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2013.
Bibliografia.
Inclui lista de quadros, abreviaturas e siglas.
Anexos e apêndices.

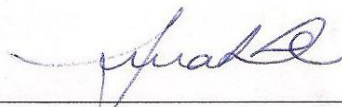
1. Professores – Formação - Brasil, Centro-Oeste. 2. Profes-
sores – Pesquisa acadêmica – Brasil, Centro-Oeste. I. Título

CDU: 378.044(817)

CYNTIA APARECIDA DE ARAÚJO BERNARDES

Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do centro-oeste

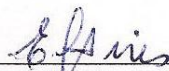
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos nove dias do mês de setembro de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profª Drª Solange M. O. Magalhães
Presidente da Banca - UFG



Profª Drª Geovana Ferreira Melo
Membro – UFU/MG



Profª Drª Eliana Gabriel Aires
Membro – UFG



Profª Drª Ruth Catarina C. R. de Souza
Membro - UFG

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que lutam para serem sujeitos da história, acreditando na construção de uma humanidade renovada, de outra sociedade.

Aos meus queridos e amados filhos Antônio e Letícia, ao meu esposo Elison, à minha mãe pela força, paciência e apoio incondicional durante todo o meu processo de busca pelo conhecimento.

Aos amigos Ione Mendes e Rodrigo Roncato que me acompanharam nessa caminhada, com companheirismo e amizade indescritível, na partilha de ideais.

A todos os professores que participaram de todo o meu processo formativo, desde a educação básica à pós-graduação contribuindo para a constituição do meu ser professora/pesquisadora. Vocês fazem parte disso!

Agradecimentos

Primeiramente, a Deus, pelo amparo espiritual, força, fé, perseverança, amor e confiança, que tanto me ampararam e me sustentaram para conseguir chegar até aqui.

À minha mãezinha, Avanira Maria de Araújo, de quem tenho orgulho de ser filha, pelo exemplo de força e determinação para nos oferecer uma vida digna, por nos ensinar a lutar, a ter fé, a sonhar. Aos meus queridos pais de coração, Sebastião Rodovalho e Sylma D'Oliveira Rodovalho (*in memorian*), por tudo o que significaram e significam na minha história de vida.

Ao meu esposo Elison, pelo amor, companheirismo, amizade, paciência e apoio para que eu pudesse alcançar mais esse sonho.

Aos meus amados filhos, Antônio e Letícia, pela imensa paciência, regada de amor e compreensão nos momentos de ausência, enquanto eu me dedicava a este trabalho. Isso fez toda a diferença!

A todos os meus familiares (irmãos e irmãs, tios, primas) que emitiram sinceras palavras de incentivo, exatamente, nos momentos que eu mais precisava. Obrigada, especialmente, à minha prima-irmã Synara M. Santos, pelo carinho e amizade incondicional de sempre e à minha irmã Júlia Rodovalho, por estar sempre compartilhando, apoiando e me acompanhando em todos os momentos mais marcantes de minha vida. Isso fez e faz com que eu me sinta mais forte!

Agradeço sinceramente à Prof^a. Dr^a. Solange M. O. Magalhães, orientadora desta pesquisa, pelos princípios e valores que defende e tanto me inspiram. Obrigada pela amizade, compreensão, paciência e conselhos nos momentos de dificuldades, assim como pela torcida e vibração em cada vitória que alcançamos, cada salto qualitativo que conseguia dar no processo de aquisição do conhecimento e amadurecimento acadêmico. Por sua dedicação à docência, por suas orientações, críticas e elogios, sempre com vistas ao nosso crescimento como pessoa e profissional. Obrigada por, nessa caminhada, me inspirar a continuar acreditando e lutando pela educação que defendemos neste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório pela gentileza com que aceitou o convite para participar da banca de qualificação, contribuindo com uma leitura atenta e crítica, assim como pelas valiosas considerações para melhorar a qualidade deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Geovana Ferreira Melo Teixeira pela gentileza e disponibilidade em participar da banca de defesa, oferecendo contribuições significativas para este trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Ruth Catarina C. R. de Souza, por sua sensibilidade, postura sensata, ética e solidária com que desenvolve suas atividades na academia, nas relações com as pessoas. Obrigada pela significativa contribuição no meu processo formativo e nas bancas de qualificação e defesa.

À Profª. Drª. Eliana Gabriel Aires, a quem tenho especial carinho, pelo significado que tem sua participação em meu percurso acadêmico. Professora que me acompanhou, em várias vivências formativas, na graduação e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Literatura Infantil (GEPELIN), agora contribui com uma leitura atenta e criteriosa, com apontamentos valiosos para a qualidade deste trabalho. Obrigada por sua simplicidade, coerência, sensibilidade e amizade de sempre.

Aos queridos Ione Mendes e Rodrigo Roncato, pela sincera amizade e companheirismo. Ter vocês ao meu lado fez toda a diferença! Desejo que esta experiência seja apenas um capítulo, de uma longa história que ainda poderemos escrever juntos.

À Redecentro, à qual esta pesquisa está vinculada e por me possibilitar experiências formativas significativas, seja na participação como pesquisadora, nos grupos de estudos e seminários. E, aos amigos que fiz nessa jornada, agradeço pelo apoio, força e aprendizados construídos, especialmente, à Cida Alves, Vanderleida Freitas, Jane Darley, Dagmar Dnalva, Suelayne Lima da Paz, Jackeline Império, Kelry Gonçalves, Suzete Lourenço, Larissa Bastos, Marlene dos Santos Araújo, Núbia Vieira, Denise Elza, Prof. Dr. Carlos Cardoso e Profª. Drª. Sandra Limonta.

Ao Prof. Dr. Valter Soares Guimarães (*in memoriam*) e à Prof. Drª. Dulce Barros de Almeida pela inspiração e exemplo que suas práticas educativas provocaram em minha formação, influenciando, ainda hoje, na concepção de educação que orienta minha própria prática.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da FE-UFG, que participaram diretamente da minha formação por meio das disciplinas que ofereceram e das quais participei. Obrigada ao Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado e Profª. Drª. Marília Gouveia de Miranda.

Às companheiras de luta e trabalho do CMEI Jardins do Cerrado I, que sempre me apoiaram e me deram força para que eu conseguisse realizar essa pesquisa, contribuindo significativamente para a construção da minha prática educativa na educação infantil. Obrigada pela torcida de sempre.

Aos meus queridos amigos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), em especial os professores da Primeira Fase do Ensino Fundamental, onde atuei e com os quais tive experiências de trabalho e formativas incríveis, e que foram decisivas na minha decisão de cursar a pós-graduação. Obrigada pela amizade, carinho, reconhecimento e incentivo.

Aos queridos amigos do Instituto Você, por toda a torcida, palavras de apoio e carinho durante todo esse processo, em especial pela contribuição fundamental na minha formação humana.

Aos companheiros da 24ª Turma do Mestrado, pela cumplicidade, apoio e amizade que construímos neste espaço-tempo de nossa formação.

Às amigas do coração: Cleufa Oliveira, Kátia Braga Arruda e Norivan Lustosa Lisboa, pelas palavras amigas, pelo carinho, força e torcida para que eu conseguisse realizar essa jornada.

Às Secretárias da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Ana Paula Ribeiro de Carvalho, Rosângela Magalhães de Oliveira e Adenilde de Oliveira Souza pela disponibilidade e gentileza no atendimento sempre cordial e respeitoso às demandas dos alunos.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação nas pessoas da Prof^a. Dr^a. Marília Gouveia de Miranda e do Prof. Dr. José Adelson da Cruz.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq), pela concessão da bolsa para a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro, pela revisão cuidadosa e criteriosa deste trabalho.

Mesmo sem mencionar nominalmente, agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento e consolidação desta pesquisa.

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

- PAULO FREIRE-

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

- MARTIN LUTHER KING -

Lista de Quadros

Quadro 1 - Concepções de educação presentes nas dissertações defendidas no PPGE (1999-2005).....	24
Quadro 2 - Resultados da análise da categoria Práxis	153
Quadro 3 - Categoria Trabalho docente e função social do professor	164
Quadro 4 - A natureza dos objetivos da educação/formação contra-hegemônica	175
Quadro 5 - Emancipação enquanto finalidade da educação.....	176
Quadro 6 - As dimensões da educação/formação contra-hegemônica	177

Lista de Apêndices

Apêndice 1 - Concepção Tradicional de Educação.....	213
Apêndice 2 - Concepções Pedagógicas não hegemônicas (início do século XX).....	214
Apêndice 3 - Concepção Escolanovista de Educação.....	215
Apêndice 4 - Concepção Tecnicista.....	216
Apêndice 5 - Concepção das Teorias da Reprodução.....	217
Apêndice 6 - Concepções Críticas.....	218
Apêndice 7 - Pedagogia de Paulo Freire.....	219
Apêndice 8 - Quadro de equivalência entre a catalogação das Fichas da Redecentro e a que utilizamos em nosso trabalho.....	220

Lista de siglas

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

BM - Banco Mundial

CBEs - Conferências Brasileiras de Educação

CBPE – Centro Brasileiro de Estudos e Pesquisas

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CPPs – Centros de Cultura Popular

EaD – Educação a Distância

ESG – Escola Superior de Guerra

GT - Grupos de Trabalho

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IES - Instituições de Ensino Superior

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

IPF – Instituto Paulo Freire

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MCPs – Movimentos de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

OBIPD – Observatório Internacional de Profissão Docente

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG's - Organizações não governamentais

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PPGEs - Programas de Pós-graduação em Educação

RBE - Revista Brasileira de Educação

Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre Professores (as) do Centro-Oeste

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Resumo

BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. *Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do centro-oeste*. 2013. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

Este trabalho tem como tema as concepções de formação de professores e se integra à investigação desenvolvida pela Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-oeste (Redecentro), ligada à linha de pesquisa Formação, Profissionalização docente e práticas educativas. Em diálogo com o materialismo histórico-dialético e a abordagem qualitativa, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica em que se parte do pressuposto, fundamentado em Freire (1996; 2005), de que a educação é uma atividade humana intencional, uma prática social eivada de sentidos e valores, que tem como finalidade fundamental a emancipação humana. O problema de nossa pesquisa foi formulado na seguinte questão: As produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste do Brasil, que se pautam em uma perspectiva crítica de educação, têm oferecido subsídios à formação de professores em uma perspectiva emancipatória? O objetivo é compreender as concepções de formação de professores implicadas nas produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-oeste, defendidas no período de 1999 a 2007. Para tanto, realizamos, nos dois primeiros capítulos, uma incursão histórica no ideário pedagógico brasileiro e nas concepções de formação de professores, o que ofereceu elementos teóricos para a construção de três categorias de análise da produção: práxis, trabalho docente e concepção de educação/formação contra-hegemônica. A partir das análises, concluímos que, de forma geral, o conhecimento produzido por esses trabalhos contribui com muitos subsídios para a resistência, para a construção de uma concepção de formação contra-hegemônica, em uma perspectiva emancipatória. E, para alcançar a emancipação enquanto finalidade, colocam-se, ainda, como desafios à pesquisa acadêmica crítica: a adequada compreensão da práxis transformadora, a articulação das dimensões política, técnica, ética e estética da formação docente, a percepção da consciência político-ideológica do professor na sua função social, mas associada a aspectos da subjetividade humana na constituição do ser professor. Percebe-se ainda, a necessidade de maior vigilância epistemológica (MAGALHÃES; SOUZA, 2011), assim como a articulação dos pressupostos ontológicos, axiológicos e gnosiológicos em alguns trabalhos, diretamente relacionados à definição das visões de mundo, sociedade, homem e educação que fundamentam suas pesquisas. Estamos, portanto, referindo-nos à compreensão, por parte dos pesquisadores, das raízes do pensamento que orientam o seu olhar para a realidade, o que pode, até mesmo, comprometer a qualidade da pesquisa e seu potencial papel mediador na transformação da sociedade e na construção de uma nova sociabilidade conforme a perspectiva emancipadora.

Palavras-chave: Concepções de formação docente. Pesquisa acadêmica. Emancipação.

Abstract

This work has as its theme the conceptions of teacher training and integrates the research undertaken by the Network of Researchers on Teachers the Midwest (Redecentro), linked to the research line formation, Teacher professionalization and educational practices. In dialogue with the historical and dialectical materialism and qualitative approach, developed a literature in which it assumes, based on Freire (1996, 2005), that education is an intentional human activity, a practice fraught with social meanings and values , which aims to fundamental human emancipation. The problem of our research was formulated in the following question: The academic productions of the Post - gradation in Education of the Midwest Region of Brazil, which are based on a critical perspective of education, have offered subsidies for teacher training in perspective emancipatory? The goal is to understand the concepts of teacher training involved in academic productions of the Post -Graduate Education of the Midwest, defended in the period 1999-2007. Therefore, we performed in the first two chapters, a raid in historical Brazilian pedagogical ideas and conceptions of teacher training, which offered theoretical elements for the construction of three categories of production analysis: practice, teaching and designing education / emancipatory education. From our analysis, we conclude that, in general, the knowledge produced by these works contributes many benefits to strength, to build a concept of counter-hegemonic formation in an emancipatory perspective. And , to achieve the purpose of emancipation as put up also as challenges to academic research critical : a proper understanding of transformative praxis , the articulation of political, technical, ethical and aesthetic of teacher training , the perception of political- ideological consciousness teacher in their social function , but associated with aspects of human subjectivity in the constitution of being a teacher . It is also noticed the need for greater vigilance epistemological (MAGALHÃES; SOUZA, 2011), as well as the articulation of the ontological, axiological and gnosiological in some studies directly related to the definition of worldviews, society, male and education that underlie their research. We are therefore referring us to an understanding on the part of researchers , the roots of thought that guide your eyes to reality , which may even compromise the quality of the research and its potential mediating role in the transformation of society and the construction of a new sociability as a liberating perspective.

Keywords: Conceptions of teacher education. Academic research. Emancipation.

Sumário

Introdução - Por uma educação emancipatória.....	17
Capítulo I – As ideias pedagógicas como balizadoras dos processos formativos	30
1.1 Historicidade e as ideias pedagógicas	31
1.2 As concepções pedagógicas	33
1.2.1 Educação pré-colonial.....	34
1.2.2 A hegemonia das concepções pedagógicas tradicionais: do período jesuítico ao início do século XX.....	35
1.2.3 Concepções não hegemônicas do início do século XX: ensaios de contra-hegemonia	45
1.2.4 Educação Nova	48
1.2.5 Educação Tecnicista	56
1.2.6 As teorias da reprodução: novos ensaios de contra-hegemonia	61
1.2.7 Caminhos de contra-hegemonia: concepções críticas.....	63
1.2.8 Concepção pedagógica de Paulo Freire: caminhos para uma educação emancipatória.....	71
1.2.9 Concepções e tendências contemporâneas de educação: a condição pós-moderna.....	77
1.3. Algumas considerações.....	82
Capítulo II – Formação de professores e emancipação	86
2.1. A Universidade pública e formação docente em contexto de reestruturação produtiva	87
2.2. Formação de professores no século XXI.....	97
2.3. As concepções de formação de professores hegemônicas: racionalidade técnica e epistemologia da prática.....	99
2.4 A produção acadêmica na ANPEd: a formação docente em questão	112
2.5 O projeto contra-hegemônico: por uma formação docente para a emancipação	124
2.5.1 Relação teoria e prática: a práxis transformadora.....	131
2.5.2 A relação ensino pesquisa da formação docente.....	133
2.5.3 A função social do professor.....	136
2.6 Algumas considerações	138
Capítulo III – Perspectivas de formação e a emancipação na produção acadêmica do Centro-Oeste	141
3.1. O desenvolvimento da pesquisa	142
3.2. Apresentação e análise dos dados	144
3.2.1. Práxis	146
3.2.2 Trabalho Docente	154
3.2.2.1 Ser professor e trabalho docente	156
3.2.2.2 Função social do professor e trabalho docente	160
3.2.3. Educação/formação contra-hegemônica.....	165
3.2.3.1. A natureza dos objetivos da educação contra-hegemônica	165
3.2.3.2. As dimensões da educação/formação contra-hegemônica	176
Considerações finais	183

Referências	195
Anexos	205
Apêndices	213

Introdução

Por uma educação emancipatória

Nenhuma ação que provoque a degradação do homem em suas relações com a natureza, que reforce sua opressão pelas relações sociais ou que consolide a alienação subjetiva pode ser considerada moralmente boa, válida e legítima (SEVERINO, 2011, p.10).

A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano (SEVERINO, 2010, p.621).

O capitalismo, enquanto processo civilizatório e modo de produção, carrega em si uma série de contradições, dentre as quais está a dominação de uma classe sobre outra e a inculcação da visão de mundo da classe dominante. A conservação e a reprodução das relações de poder dependem diretamente da escravização das consciências dos indivíduos; historicamente, a educação se tornou estratégia fundamental para esse fim. Uma educação voltada para a formação de sujeitos conformados, docilizados, adaptados à sociedade corroborando o controle e a supressão do surgimento da contestação às estruturas de dominação ou da crítica à sua razão de ser (ARROYO, 2012).

É em um movimento de contestação das estruturas de dominação que nos empenhamos, nessa pesquisa, em busca do conhecimento que nos leve à compreensão dos nexos constitutivos dos processos formativos e das concepções que os regem, pois, assim como Severino (2010; 2011), posicionamo-nos contra qualquer ação educativa que provoque a degradação e a opressão do homem em suas relações.

Por isso, nosso percurso se dá no sentido de conhecer e compreender os fundamentos e interesses que têm orientando as decisões políticas, assim como as formas de pensar e fazer educação em nosso país, mais especificamente a formação de professores¹, que tem sido foco nos debates sobre a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Entretanto, o próprio conceito de qualidade e os objetivos pretendidos são os mais variados nos discursos, tanto nas políticas educacionais quanto no debate acadêmico, e precisam ser melhor analisados para que se compreenda a concepção de

¹ Os termos professor ou professores, que têm evidente conotação masculina, são utilizados no texto sem qualquer distinção discriminatória de gênero, mas unicamente para, num sentido generalizante, evitar repetições do tipo “professores e professoras”, que fatalmente tornariam pesada a leitura do texto.

educação que os rege e, no caso da formação docente, o professor que pretendem formar.

Nesta pesquisa, procuramos analisar esses discursos, partindo do entendimento de que a educação, para além de um processo instrucional, é um investimento formativo do humano, como expresso na epígrafe, inspirando-nos a buscar uma formação emancipadora dos sujeitos (SEVERINO, 2010). Entendemos, também, que a produção do conhecimento compõe uma parte importante nesse investimento formativo do humano, o que direciona nosso olhar para a pesquisa acadêmica (dissertações e teses de mestrado e doutorado) dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) da Região Centro-Oeste do Brasil, que têm contribuído significativamente para a produção do conhecimento, tanto regional quanto nacionalmente, e, no que se refere à pesquisa educacional, para a constituição do pensamento pedagógico brasileiro atual.

Diante disso, para melhor entendimento dos caminhos metodológicos de nossa pesquisa, apresentamos a seguir seus nexos constitutivos.

Contexto e nexos constitutivos da pesquisa

Desde os anos 1960, os cursos de pós-graduação têm-se expandido e, aos poucos, foram multiplicando-se os centros de pesquisa, do mesmo modo que vêm-se ampliando e modificando as temáticas e as orientações teórico-metodológicas (MAGALHÃES; SOUZA, 2011) das pesquisas até os dias atuais. De acordo com André (2009; 2011), a pesquisa educacional ganhou impulso no Brasil especialmente com a expansão dos cursos de pós-graduação nas universidades. Enquanto em 2003 eram 58 programas de pós-graduação em educação (PPGE), em 2007 já somavam 73², crescimento este que, segundo a autora, foi acompanhado pelo aumento proporcional de pesquisas sobre a temática formação de professores. Enquanto nos anos 1990, essa temática era abordada por cerca de 7% das pesquisas, em 2007 já se constituía como objeto de 22% das dissertações e teses produzidas nesses programas.

O aumento da produção científica no país acarretou também, a partir dos anos 1990, uma preocupação com a qualidade do que vinha sendo produzido na área, de

² Atualmente (2013), há 42 programas de pós-graduação em educação reconhecidos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&codigoGrandeArea=70000000&descricaoGrandeArea=CI%C3%26%23138%3BNCIAS+HUMANAS+>. Acesso em: 15/03/2013.

modo que há interesse por parte de muitos pesquisadores (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005; ANDRÉ, 2001, 2009; 2011; GATTI et.al., 2011; MAGALHÃES e SOUZA, 2011; entre outros) de analisar criticamente a produção acadêmica, buscando caminhos para seu contínuo aprimoramento, não só para se alcançar uma qualidade necessária à cientificidade do conhecimento, mas como ato político, como capacidade potencializadora de transformações (ANDRÉ, 2001). Isso nos remete ao posicionamento de Larocca, Rosso e Souza (2005), que ressaltam o ato político inerente à ciência, à produção do conhecimento, enquanto necessidade/vontade de criar novas possibilidades, novas formas de pensar o mundo e novas práticas para a transformação da realidade, o que requer detida atenção aos aspectos formais da ciência. Nesse sentido, o potencial emancipador e transformador da pesquisa educacional depende também de uma qualidade formal, que envolve, entre outros aspectos, a qualidade epistemológica, como caminho para o não comprometimento do rigor e relevância social das pesquisas (MAGALHÃES; SOUZA, 2009).

Autores como Gatti (2001), Brzezinski e Garrido (2001), Larocca, Rosso e Souza (2005), entre outros, também têm destacado fragilidades das pesquisas em educação, como o fez Alves-Mazzotti (2001) ao indicar como principais deficiências nas pesquisas: a pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, pulverização e irrelevância das temáticas estudadas, adesão a modismos na escolha dos quadros teórico-metodológicos; preocupação com aplicabilidade imediata dos resultados, assim como a divulgação restrita e o pouco impacto sobre as práticas educativas.

Diante disso e da necessidade de investimento na solidez das bases epistemológicas das pesquisas como um ato político, muitos pesquisadores têm-se voltado à análise da produção desenvolvida nas universidades, a partir de um processo meta-analítico da produção existente. Isso tem contribuído significativamente para os próprios programas de pós-graduação, já que a pesquisa meta-analítica é um tipo de pesquisa-avaliação que permite a crítica do conhecimento produzido e aponta para aspectos positivos e/ou negativos, investindo na melhoria da produção (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005; MAGALHÃES; SOUZA; GUIMARÃES, 2009). De acordo com Larocca, Rosso e Souza (2005, p.120),

De modo geral, os pesquisadores que procedem à meta-análise da produção científica em Educação colocam a necessidade de se produzir um corpo de conhecimentos mais sustentado e mais

confiável, tanto no plano teórico, como no metodológico e da comunicação das produções.

A sustentação desse corpo de conhecimentos, de acordo com Gamboa (2007), implica a explicitação das bases filosóficas, ontológicas³, epistemológicas⁴ e metodológicas nas pesquisas no campo da educação, de modo que a ausência das mesmas pode dificultar intervenções no campo educacional. O que se coloca como desafio para a área é que esses estudos meta-analíticos ou os levantamentos do estado do conhecimento, para além de trazer à tona problemas específicos das pesquisas educacionais (MAGALHÃES; SOUZA, 2013), possam também oferecer indicações de novos rumos para melhorias.

Esse movimento meta-analítico de investigação das pesquisas educacionais é o contexto de nossa pesquisa, construída a partir da experiência como pesquisadora da Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste (Redecentro) e integrada à investigação desenvolvida pela Redecentro “A produção acadêmica sobre professores (as): pesquisa interinstitucional da Região Centro-Oeste”, pesquisa meta-analítica da produção acadêmica sobre professores(as) dos Programas de Pós- Graduação em Educação da Região Centro-Oeste. Para que se possa compreender como emerge o problema desta pesquisa, é relevante apresentarmos primeiramente alguns nexos da investigação realizada pela Redecentro e das fontes que analisaremos em nossa pesquisa.

A Redecentro se constituiu a partir da pesquisa interinstitucional acima citada, que vem sendo desenvolvida há oito anos⁵ e envolvendo uma parceria entre os programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste de oito instituições⁶: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade

³ Relativo à ontologia, à teoria do ser em geral, da sua essência (JAPIASSU, 2001, p.143).

⁴ Epistemológico advém de epistemologia, ou seja, é relativo à teoria do conhecimento, à natureza e validade do conhecimento. A epistemologia enquanto “disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico (exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc.); c) a história das ciências” (JAPIASSU, 2001, p.63).

⁵ “A partir de 2010, a Rede foi institucionalizada, tendo como núcleo coordenador a Universidade Federal de Goiás. As instituições envolvidas oficializaram sua institucionalização por meio de um *Termo de Convênio e Regimento Interno*, assinado pelos reitores das instituições. Esse ato selou o compromisso institucional, bem como definiu o coordenador de cada núcleo local e sua equipe” (MAGALHÃES; SOUZA, 2013, p.3).

⁶ O programa da UFU e o da Uniube são considerados pela Capes como Região Centro-Oeste; o programa da UFT, foi incluso no grupo em função das proximidades históricas e o programa da UEG, passou a integrar o grupo a partir de 2012, ano de sua criação.

Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE); Universidade Federal do Tocantins (UFT), e Universidade Estadual de Goiás (UEG); sendo que recentemente (2012) a Rede associou-se ao Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD), da Universidade de Barcelona, com a proposta de analisar a produção acadêmica sobre o tema “professores”, em âmbito local, nacional e internacional.

Essa pesquisa meta-analítica, desenvolvida pela Redecentro, procura desvendar as estruturas epistemológicas das pesquisas em educação da Região Centro-Oeste do país, de modo a contribuir para a elevação da formação epistemológica e teórica dos que se dedicam ao estudo, à pesquisa e aos processos de orientação. Nesse sentido, para além de constatar as diferentes bases epistemológicas assumidas pelos autores das teses e dissertações, e sem a pretensão de propor um instrumento de avaliação da produção científica, podemos afirmar, resumidamente, que a Redecentro busca, a partir de uma abordagem crítica de ciência e fundamentada no materialismo histórico dialético (MHD), “resgatar e analisar o conhecimento sobre o professor em suas múltiplas dimensões” (MAGALHÃES; SOUZA, 2012, p.672), realizando uma síntese focalizada nos aspectos presentes nos discursos, que revelem as principais tendências e relevâncias para a educação brasileira.

O percurso metodológico desenvolvido pela Rede, prima pelo rigor e relevância e se dá por meio do trabalho sistemático de identificar, catalogar e ler integralmente as dissertações e teses que versam sobre professores, destacando as seguintes categorias de análise: temas desenvolvidos, problema, objetivos, abordagem e tipo de pesquisa, método, procedimentos de pesquisa, ideário pedagógico, referenciais teóricos utilizados, conclusões, resultados. Essas categorias, em conjunto com seus respectivos descritores, foram consolidados em um instrumento denominado ficha de análise (Anexo 1), construída de forma coletiva e processual com a participação de todas as equipes (MAGALHÃES; SOUZA, 2011; 2012b; 2013), sendo utilizada por todos os pesquisadores ligados à Rede.

A ficha de análise foi construída antes de 2004 e passou por revisões qualitativas, que constituíram fases da pesquisa, até chegar à forma atual. Essas revisões se deram após longo processo de estudo, diálogo, construção e reconstrução - com a participação de todo o grupo em debates e revisões, testes empreendidos e novas revisões realizadas.

Na primeira fase, quando foram analisados trabalhos defendidos entre 1999 e 2005 nas instituições envolvidas, somando 360 dissertações⁷ que abordaram o tema professor, percebeu-se a necessidade de se realizar um aprofundamento no conhecimento acerca das categorias utilizadas. A partir disso, criou-se a ficha de aprofundamento 1, quando se realizou um aprofundamento dos trabalhos defendidos entre 1999 e 2005, o que constituiu uma segunda fase da pesquisa. Entre os 360 trabalhos da fase anterior selecionaram-se 20% para aprofundamento, chegando a um total de 66 dissertações⁸ sobre professores, respeitando os seguintes critérios: pertencerem a linhas de pesquisas diferentes, terem sido orientadas por diferentes professores e também defendidas em anos diferentes; para a seleção dos trabalhos a serem analisados.

A síntese analítica desse processo culminou na publicação do livro “Pesquisas sobre professores(as): Métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais” (MAGALHÃES; SOUZA, 2011), em que se apresentam os resultados dessa fase da pesquisa. Esse aprofundamento dos estudos e as mudanças no instrumento possibilitaram à Redecentro não apenas perceber inúmeras deficiências na produção teórica da Região Centro-Oeste⁹, mas também contribuíram para que o grupo percebesse a necessidade de aprofundar as interpretações e análises, desencadeando uma terceira fase da pesquisa, que se constituiu em nova revisão da ficha de análise. Chegou-se ao entendimento entre os pesquisadores da Rede sobre a necessidade de uma ênfase no método como eixo norteador da própria crítica produzida pela Rede, o que desembocou na ficha de aprofundamento 2, atual ficha de análise.

A partir de então, a ficha de aprofundamento 2 passou a ser utilizada para analisar as produções defendidas de 2006 em diante. Hoje, a Redecentro passa por uma quarta fase, em que várias outras pesquisas começaram a ser desenvolvidas, a partir da mesma base de informações, no sentido de aprofundar questões ainda não respondidas nas sínteses até então realizadas. É nesse contexto que emerge o problema de nossa pesquisa, cujo intuito é aprofundar e ampliar a abrangência da pesquisa da Redecentro no que se refere ao ideário pedagógico, em combinação com as demais categorias de análise do instrumento (tema, método, referencial teórico, conclusões e resultados).

⁷ Nesse período não houve teses de doutorado defendidas nos programas da região.

⁸ Ressaltamos que 20% de 360 trabalhos equivale a 72 dissertações, entretanto em uma segunda leitura, a Rede entendeu que somente 66 dissertações atendiam todos os critérios adotados.

⁹ Para maior aprofundamento sobre os resultados dessa fase da pesquisa, em cada categoria analisada ver a obra completa.

O problema de nossa pesquisa surge a partir da sistematização das análises das produções acadêmicas (dissertações e teses) defendidas entre 1999 e 2005, após a segunda fase da pesquisa, quando passamos a fazer parte do corpo de pesquisadores da Redecentro. Como nosso foco de análise são as concepções de educação, ater-nos-emos, inicialmente, aos resultados relativos a essa categoria.

Na segunda fase da pesquisa, Teixeira e Naves (2011) apresentaram um panorama geral expresso no Quadro 1 (próxima página), evidenciando os resultados no que diz respeito às concepções de educação presentes nos trabalhos analisados (66 dissertações). As autoras concluem, na análise desses dados, que a produção do Centro-Oeste acompanhou um movimento, já observado no campo educacional, de crescimento de abordagens críticas (80,3%) do conhecimento, assim como a abertura tímida para novos paradigmas (6,1%), expresso na ficha de análise como concepções pós-críticas. Segundo elas, “pode-se afirmar que as pesquisas desenvolvidas entre 1999-2005 atribuem à práxis educativa a importante tarefa de promover a transformação social e cultural, a democracia e a cidadania” (TEIXEIRA; NAVES, 2011, p.102). As autoras afirmam ainda que, adotando um posicionamento crítico, os pesquisadores da Região Centro-Oeste buscam aprofundar a compreensão das problemáticas educacionais, de modo a abrir para possibilidades de soluções que favoreçam mudanças na realidade escolar.

Quadro 1 – Concepções de educação (1999-2005) presentes nas dissertações defendidas nos PPGEs¹⁰

CONCEPÇÃO	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	TOTAL
Tradicional	-	-	-	01	-	-	01 1,5 %
Escolanovista	-	-	-	02	-	02	04 6,1%
Tecnicista	-	-	-	-	-	-	0%
Crítico-reprodutivista	-	-	01	02	-	-	03 4,5%
Racionalidade técnica	-	-	-	01	-	-	01 1,5%
Crítica	06	06	08	11	11	11	53 80,3%
Pós-crítica	-	-	02	01	-	01	04 6,1%
Total	06	06	11	18	11	14	66

Fonte: Teixeira e Naves (2011, p.95).

Teixeira e Naves (2011) explicam que essas são características marcantes das concepções críticas, sendo a busca por transformação social e da realidade educacional uma entre outras finalidades almejadas pelos pesquisadores e professores que se amparam nesse ideário pedagógico. E é nesse contexto de sistematização das conclusões, que a pesquisadora deste trabalho passa a integrar a Redecentro. A formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás e a atuação como professora da educação básica na Rede Municipal de Educação de Goiânia propiciaram o desenvolvimento profissional guiado pela preocupação com uma formação integral dos sujeitos e em defesa da educação pública de qualidade. A participação nos encontros formativos da Rede foi contribuindo para o amadurecimento intelectual e para a construção do objeto desta pesquisa, depurando o interesse e o olhar para a compreensão das concepções de educação e sua relação com a formação de professores.

Naquele momento, o encontro com os resultados alcançados pela Redecentro intrigou-nos, pela constatação de que eram quase unanimidade (80,3%) os trabalhos que se pautavam em uma concepção crítica de educação. Isso porque, ainda que a maior

¹⁰ Primando pela ética na divulgação dos resultados, a Redecentro garante o anonimato das fichas e instituições (IES), enumerando-as.

parte das pesquisas se ampare nessa perspectiva, defendendo a transformação da realidade e uma formação emancipadora, percebe-se pouca mudança efetiva na realidade educacional com a qual convivemos como professora.

Diante disso, o problema de nossa pesquisa foi formulado na seguinte questão: As produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste do Brasil, que se pautam em uma perspectiva crítica de educação, têm oferecido subsídios à formação de professores em uma perspectiva emancipatória?

A temática formação de professores será abordada em sua relação com o ideário pedagógico, de modo que nosso objeto de estudo consiste nas concepções de formação de professores na produção acadêmica dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEs) da Região Centro-Oeste do país, uma vez que o conhecimento produzido nos PPGEs, por meio das teses e dissertações, pode servir de apoio teórico-metodológico na formação inicial e continuada de professores, divulgando um ideário pedagógico e colaborando para repensar as práticas educativas e a profissão docente, podendo contribuir tanto para uma formação reprodutora das relações e estruturas sociais existentes como para a emancipação dos sujeitos.

Tal questionamento desencadeou outras questões, que guiarão a pesquisa, relacionadas à problemática: Quais as concepções de educação e de formação de professores nas produções do Centro-Oeste defendidas entre 1999 e 2007? Qual a vinculação estabelecida entre as concepções teóricas de educação e de formação de professores? É possível identificar nos trabalhos analisados uma concepção de formação de professores na perspectiva emancipatória?

Para tanto, assumimos como método de investigação o materialismo histórico dialético, por entendermos que esse é o caminho, entre outros possíveis (OLIVEIRA, 1998), capaz de possibilitar um direcionamento para nossa busca. Além de ser mediador na relação sujeito/objeto, sustenta a lógica da análise e é capaz de oferecer o caráter crítico à pesquisa (MAGALHÃES; SOUZA, 2011). Como afirma Frigotto (1989, p. 77), o materialismo histórico dialético “constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”.

Nossa opção pelo materialismo dialético também se justifica porque o compreendemos como um método que “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade

histórica” (FRIGOTTO, 1989, p. 73); neste caso, do conhecimento acerca das concepções de formação de professores.

Esse método possibilita ao pesquisador compreender a multiplicidade de determinantes que incidem sobre a realidade estudada e pressupõe que o pesquisador tenha em mente as categorias de análise da realidade (trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura, historicidade) definidas por Marx e desenvolvidas por diversos estudiosos que o sucederam. A investigação é construída por meio da articulação de diferentes categorias que possibilitam a identificação de elementos que integram e influenciam o objeto estudado, em virtude das possibilidades que apresenta ao pesquisador de trabalhar considerando as contradições e o conflito, a totalidade e unidade dos contrários, o movimento histórico, assim como as dimensões, filosófica, material e política, que envolvem o objeto de estudo (ANES; BERNARDES; FERREIRA, 2012).

Desse modo, por meio da reflexão sobre determinadas categorias, o materialismo histórico dialético se mostra como um caminho fundamental para que se possa sair da compreensão abstrata para o pensamento concreto, para a construção de novas sínteses. Nas palavras de Marx (2008),

O concreto é concreto porque é a síntese das múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado (MARX, 2008 p.258).

Assim, a dialética materialista enquanto método de investigação poderá permitir-nos a apreensão da realidade ou fenômeno estudado em suas contradições, superando a aparência e compreendendo as suas múltiplas determinações. Em todo o percurso metodológico, recorreremos a autores como: Marx (1996; 2008); Oliveira (1998); Prado Jr. (2001); Frigotto (2006); Paulo Netto (2006); Mészáros (2008); Vázquez (2011); Magalhães e Souza (2011); Lima (2007); André (2001); Minayo (1994); Gatti (2002), entre outros.

Nesse sentido, a análise das fontes se pautará em uma abordagem qualitativa (GAMBOA, 2007; ANDRÉ, 2001; MINAYO, 1994; GATTI, 2002), que, segundo Minayo (1994, p. 22), afasta-se de uma análise meramente quantitativa dos dados, pois “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Vale ressaltar que dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas se complementam, uma vez que a realidade por eles abrangida interage e exclui qualquer dicotomia. Uma pesquisa de abordagem qualitativa ocupa-se, desse modo, em “compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos” (idem, p. 24).

Sendo assim, amparados no método materialista histórico dialético, com uma abordagem qualitativa, desenvolvemos o tipo de pesquisa bibliográfico, que, segundo Lima e Miotto (2007), não pode ser confundido com a revisão bibliográfica, pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa. A autora ressalta que a pesquisa bibliográfica permite a aproximação do objeto de estudo a partir de fontes bibliográficas, possibilitando um amplo alcance de informações, uma vez que permite a utilização de dados dispersos em variadas publicações, auxiliando na definição do quadro teórico-conceitual que envolve o objeto estudado. Resumidamente, a pesquisa bibliográfica “implica em (sic) um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atentos ao objeto de estudo, e que por isso não pode ser aleatório” (idem, p. 38). Desse modo, a aproximação do objeto de estudo de nossa pesquisa (as concepções de formação docente) se dará por meio da análise de fontes bibliográficas (dissertações e teses) produzidas nos PPGEs do Centro-Oeste. A seleção das fontes que serão analisadas seguiu alguns passos que serão explicitados no terceiro capítulo, em que explicaremos o processo de desenvolvimento da pesquisa.

Diante disso, com o objetivo geral de compreender as concepções de formação de professores presentes nas produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste do Brasil, defendidas no período de 1999 a 2007, buscaremos apreender a realidade educacional a partir da análise do ideário pedagógico e das concepções de formação de professores historicamente construídos, para compreendermos os discursos atuais sobre formação docente veiculados na produção acadêmica dos PPGEs do Centro-Oeste. Quanto aos objetivos específicos, procuraremos:

- explicitar e compreender os fundamentos que nortearam a delimitação das finalidades educacionais por meio das concepções de educação que foram constituídas na história da educação brasileira e que influenciam o pensamento pedagógico atual;
- identificar e compreender as concepções de formação docente que influenciam os processos formativos atuais, apresentadas na literatura educacional;
- identificar e analisar as concepções de formação presentes nas produções da Região Centro-Oeste, de 1999 a 2007;
- compreender o ideário pedagógico implicado nas concepções de formação nos trabalhos analisados;
- analisar as concepções de formação à luz de uma perspectiva emancipatória.

Diante disso, na sistematização do texto final, o estruturamos em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “As ideias pedagógicas como balizadoras dos processos formativos”, faremos uma incursão na história das ideias pedagógicas, desde a educação pré-colonial aos dias atuais. Conheceremos as concepções que se constituíram hegemônicas e aquelas que emergiram em movimento de resistência e de contra-hegemonia, procurando delinear os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dos contextos estudados, de modo a explicitar os fundamentos teóricos, assim como os fins pretendidos e os valores e princípios a serem disseminados pela educação, a partir de cada ideário. Contamos com a produção teórica de autores, como: Saviani (1995; 1996; 2005; 2010; 2011); Gadotti (1990; 1995; 1997; 2000); Libâneo (1995; 2005); Mizukami (1986); Luckesi (2011); Freire (1996; 2005) e Arroyo (2012), que sistematizaram, cada um a seu modo, o pensamento pedagógico brasileiro, além de serem, também, muito representativos na produção acadêmica da Região Centro-Oeste. Trabalharemos histórica e epistemologicamente as concepções que analisamos.

Em seguida, no segundo capítulo, cujo título é “Formação de professores e emancipação”, empenhamo-nos em conhecer as concepções de formação de professores e os contextos em que emergem, buscando evidenciar a vinculação das mesmas com as concepções de educação estudadas no primeiro capítulo. Por isso, iniciamos contextualizando a universidade atual e as demandas das políticas educacionais para a

formação de professores no país, amparados em teóricos como: Chauí (2004), Oliveira (2000), Dourado (2002), Shiroma (2003), entre outros. Apresentamos as concepções de formação ainda vigentes, como a racionalidade técnica e a epistemologia da prática, a partir dos estudos de teóricos como, por exemplo, Silva (2011a); Schön (2000); Perrenoud (1993); Zeichner (1998); Gomez (1998); Sacristán (1995); Contreras (2002); Nóvoa (1999); Pimenta (2002); Guimarães (2004). Igualmente, recorreremos às publicações dos grupos de trabalho de Didática (GT-04) e Formação de professores (GT-08) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Ater-nos-emos às Reuniões Anuais de 2008 a 2012, para conhecermos o que há de mais atual na produção teórica acerca da temática aqui estudada e, também, para auxiliar na compreensão de elementos que contribuem para os processos formativos de professores, em uma perspectiva crítico-emancipatória e para a construção da contra-hegemonia no país.

E, finalmente, para analisarmos o que constitui uma formação de professores crítico-emancipatória, apoiamo-nos em Freire (1996; 2005), Mészáros (2008), Severino (2001; 2003; 2009; 2010; 2011), Silva (2011), Souza (2009; 2011), Vázquez (2011), Veiga-Neto (2012), entre outros, e destacamos algumas categorias que, no nosso entendimento, são primordiais, mas não únicas, para a construção das forças emancipatórias, tais como: a relação teoria e prática, a relação ensino e pesquisa e a compreensão da função social do professor.

No terceiro capítulo, denominado “Perspectivas de formação e emancipação na produção acadêmica do Centro-Oeste”, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados e os dados de nossa pesquisa e, à luz da fundamentação teórica utilizada nos capítulos anteriores, elegendo como categorias de análise das informações contidas na produção acadêmica dessa região: práxis, trabalho e educação/formação emancipatória, evidenciamos os achados da pesquisa.

A seguir, faremos uma imersão histórica no pensamento pedagógico brasileiro, como passo inicial para a compreensão das concepções de formação de professores dos trabalhos que serão analisados.

Capítulo I

As ideias pedagógicas como balizadoras dos processos formativos

Buscamos uma humanidade renovada, voltada para o investimento em forças emancipatórias e para a construção de uma sociedade “outra”. (SEVERINO, 2010, p.646)

Por entender que as concepções de formação docente explicitam as concepções de educação que a elas subjazem e de sujeito que se pretende formar, compreendemos que o conhecimento do ideário pedagógico pode promover a compreensão das várias visões de mundo, sociedade e sujeito que têm subsidiado os discursos e amparado a formação de professores e as práticas pedagógicas construídos historicamente e ainda vigentes na atualidade.

Partimos do pressuposto de que a educação é uma atividade humana intencional e tem como finalidade essencial a promoção do homem (SAVIANI, 1996). E sendo uma atividade humana, é uma prática social, política, econômica e cultural, uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Por isso não é neutra, ao contrário, está eivada de pressupostos que carregam sentidos e valores que influenciam a vida humana e, no caso da formação de professores, definem o professor que formamos assim como as concepções de educação que regem suas práticas educativas no bojo do desenvolvimento da profissão.

Nesse sentido, quando trazemos na epígrafe o posicionamento de Severino (2010), queremos indicar que a compreensão das concepções de educação e de formação de professores pode elucidar os caminhos favoráveis e possíveis para a construção de forças emancipatórias por meio da formação, entendendo-se que a possibilidade de energia emancipatória está sempre presente na educação (CUNHA, 2003), especialmente devido ao seu caráter eminentemente político.

Dessa forma, sem o esforço de responder questões balizadoras dos processos formativos, como: que tipo de homem se pretende formar? Para quê? Com que sentido? (CUNHA, 2003); corremos o risco de tratar as questões da educação e da formação de forma reificada, ou seja, como se tivessem um curso próprio, eivadas de intensas ideologias e valores em que não podemos intervir e modificar. Ao contrário, a realidade humana é marcada por uma multiplicidade de determinantes (sociais, políticos, econômicos, culturais e outros), o que inviabiliza qualquer processo formativo neutro, e

sendo o homem livre e autônomo para atuar neste campo, intervém nas situações seja aceitando-as, rejeitando-as ou buscando transformá-las.

Para que os processos formativos tenham e exerçam essa autonomia é preciso que os sujeitos envolvidos tenham consciência das possibilidades e limites da realidade, o que talvez só seja possível por meio de uma educação com objetivos claros de tornar o homem progressivamente mais capaz de conhecer os elementos de sua situação (sócio-histórica) para nela intervir e, como afirmou Saviani (1996, p.38), “transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”. Falamos de um processo emancipador dos sujeitos (FREIRE, 1996).

No que se refere aos objetivos dos processos formativos, historicamente, a educação brasileira esteve preocupada em formar determinado tipo de homem, modificando essa formação de acordo com diferentes exigências e interesses; com isso, entendemos que os objetivos mudam em função das prioridades ditadas, sobretudo, pelas exigências do capital.

Por isso, neste capítulo, buscaremos explicitar os fundamentos que nortearam a delimitação dos objetivos educacionais por meio das concepções de educação que foram constituídas na história da educação brasileira. E, no decurso do trabalho, almejamos compreender e contribuir para a construção de uma concepção de educação que possibilite a construção de uma “humanidade renovada” (SEVERINO, 2010. p. 646), como destacamos na epígrafe, voltada para o investimento em forças emancipatórias e para a construção de uma sociedade “outra”.

1.1. Historicidade e as ideias pedagógicas

O homem, além de um ser histórico, busca agora apropriar-se da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade (SAVIANI, 1997, p.1)¹¹.

Inspirados em Saviani, parece-nos que começar pela história é o mais indicado. Como veremos mais adiante, no debate que iremos estabelecer, buscamos entender os sentidos, as aproximações e as diferenças entre as diversas concepções pedagógicas e suas efetivas influências no processo de formação de professores. A historicidade nos

¹¹ Conferência de abertura do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Campinas, 14 a 19/12/97.

auxilia a estabelecer um conjunto de reflexões sobre o que estamos buscando elucidar e nos possibilita colocar em foco questões, tensões e problemas que perpassam a realidade social. Além disso, ajuda-nos a tentar superar reiteradas observações concernentes à pouca familiaridade de pesquisadores no que se refere ao levantamento do estado do conhecimento de determinado objeto de estudo, o que implica, também, pouco domínio da teoria, ausência de reflexão filosófica e uma aproximação das epistemologias da ciência de forma inadequada presente nas pesquisas educacionais (MAGALHÃES; SOUZA, 2012a).

Por isso, amparando-nos na perspectiva materialista histórico-dialética, entendemos que o aprofundamento do conhecimento acerca do ideário pedagógico poderá dar-se na compreensão do processo histórico, no sentido de separar a essência da aparência, buscando compreender a realidade para explicitar suas feições e trazer à tona o conjunto de relações determinantes e as contradições que a permeiam.

Situar o ideário pedagógico, nosso objeto de estudo neste capítulo, a partir da historicidade, implica buscar não desvinculá-lo do contexto e do lugar de onde emerge, dos conceitos e significados, da temporalidade a que estão vinculados ideologicamente. Percurso este que só se torna possível, se buscarmos na história as nuances das relações determinantes para apresentar e sistematizar o pensamento e o movimento do objeto, considerando tanto a coincidência temporal das situações - sincronia -, como a sucessão delas - diacronia¹² (PRADO JR., 2001).

Neste sentido, numa visão retrospectiva vamos percorrer a história das ideias pedagógicas, que se desenvolveu a partir da colonização aos dias atuais, destacando expressões presentes nas obras de Saviani (1996; 2005; 2009; 2010; 2011), Libâneo (1995), Luckesi (2011), Mizukami (1986), Gadotti (1990; 1997; 2000) e Arroyo (2012). Não apenas no sentido de justaposição ou contraposição de posicionamentos, que entendemos estarem em constante diálogo, mas na tentativa de ligar elementos dos conhecimentos (MORIN, 2007) que compõem o pensar e o fazer pedagógico brasileiro da atualidade.

¹² Sincronia é a coincidência temporal das situações e a diacronia é a sua sucessão temporal (PRADO JR., 2001). Esse movimento na análise histórica do objeto nos possibilita perceber a realidade no conjunto dos fatos na sua totalidade, e considerar os fatos uns em função dos outros, questionando como ocorre esse entrosamento na “sucessão, que significa transformação, e da simultaneidade como ‘participam’ uns dos outros” (idem, p.62).

Entendemos, com Saviani (2010), que as ideias educacionais podem decorrer da análise de um fenômeno, buscando explicá-lo, ou também derivar de determinada visão de homem, mundo ou sociedade na compreensão da educação. O ideário pedagógico, por sua vez, constitui-se na forma como essas ideias são consolidadas na prática, de acordo com as necessidades contextuais em que são implementadas, em suas múltiplas determinações. O autor considera o ideário pedagógico como correlato de concepções pedagógicas; por isso, a partir dessa afirmação, entende-se que, assim como o ideário pedagógico, as concepções pedagógicas podem ser compreendidas como as “diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada” (SAVIANI, 2010, p.31).

Mizukami (1986) afirma que o ideário pedagógico é constituído pelas teorias pedagógicas; no entanto, cada professor filtra tal ideário a partir de suas próprias condições e vivências, de forma individual e intransferível. Com essa afirmação, entendemos que o conhecimento produzido através das teorias pedagógicas perpassa contextos formativos e tende a ser assumido de forma bastante particular pelo professor, sendo expresso, posteriormente, nas suas práticas e vivências pedagógicas.

Nesse sentido, assumimos em nosso trabalho a correlação entre ideário pedagógico e concepções de educação, assim como a compreensão da participação das teorias pedagógicas na totalidade social, de modo que exprimem concepções permeadas de valores e princípios, alicerçando visões de mundo, sociedade e de homem que se pretende formar (ARAÚJO, 2009). Além disso, concordamos que as concepções extrapolam o âmbito meramente das ideias e se constituem com o intuito de realização vindoura, de efetivação na prática educacional guiadas por determinados fins/objetivos.

Dessa forma, retroceder na constituição histórica do ideário pedagógico contribui para explicitar os valores e princípios que acompanham as concepções que influenciaram e, ainda hoje, compõem nas formas de pensar e fazer educação em nosso país.

1.2. As concepções pedagógicas

As concepções pedagógicas que se estruturaram em nosso país têm sido objeto de estudo de diversos autores, que fizeram suas sínteses a partir de diferentes perspectivas. Entre eles, podemos citar Saviani (1995; 2009; 2010), Libâneo (1995),

Luckesi (2011), Mizukami (1986), Arroyo (2012), Gadotti (1990; 1997; 2000), Garcia (2012) aos quais recorreremos para a construção de nossa própria síntese.

Diante disso, iniciaremos a construção do nosso caminhar, explicitando as concepções de educação que se constituíram hegemonicamente e aquelas que, em movimento de resistência, municiaram o estabelecimento de uma contra-hegemonia no Brasil. Embate esse que passa pela constituição das concepções de educação tradicional, da Educação Nova, da concepção tecnicista, das teorias da reprodução, das teorias de tendência crítica, entre as quais se destacam as ideias pedagógicas de Paulo Freire, que podem sustentar nosso entendimento sobre as tendências educacionais no século XXI.

Para tanto, é importante deixar claro que, apesar de termos optado por uma exposição linear da história, tais concepções não podem ser consideradas nessa mesma linearidade, como que constituídas e extintas em certo período de tempo. Antes, devem ser observadas em seus contextos, em suas múltiplas determinações e, ainda, como que constituindo um amálgama de conhecimentos teóricos e práticos que ainda permeiam o imaginário e o discurso educacional de muitos professores da atualidade.

1.2.1. Educação pré-colonial

A história das ideias pedagógicas no Brasil é narrada, geralmente, a partir da colonização, dada a não sistematização da educação que acontecia entre os indígenas no período que aqui estamos chamando de pré-colonial. Entretanto, não trazer as formas de educação que aqui ocorriam seria o mesmo que desconsiderá-las na história de nosso país, que começou muito antes da chegada dos portugueses.

Iniciar nosso estudo apenas a partir da educação jesuítica seria compactuar com o ponto de vista do colonizador, que considerou a vida dos indígenas, ou qualquer forma de vida não ocidental, como não humana e por isso de não sujeitos (ARROYO, 2012). Nesse sentido, trataremos, ainda que brevemente, do que é mais característico dos processos formativos da educação indígena, conscientes da heterogeneidade de modos de viver e conviver, assim como das especificidades culturais de cada povo, as quais não abarcaremos neste trabalho.

Os povos indígenas viviam em sociedades que não eram estruturadas em classes e sua economia era de subsistência, orientada para satisfazer as necessidades do grupo local, sem acúmulos ou trocas. Os meios de subsistência eram apropriados de forma coletiva. No que se refere à educação, podemos afirmar que, antes da colonização, a

educação indígena possuía marcas definidas; embora não sistematizada ou institucionalizada, tratava-se de uma educação em que os fins coincidiam com os interesses do grupo, sendo que cada um de seus integrantes assimilava o que era possível de forma espontânea (SAVIANI, 2010), configurando uma educação integral.

Tratava-se de uma educação que acontecia no fazer das relações e na produção da subsistência do próprio grupo. De acordo com Brandão (1985), os processos formativos entre os povos indígenas não se referem a algo formalizado, havendo, pois, o que os antropólogos chamam de processos sociais de aprendizagem. Nessa circunstância,

Não existe ainda nenhuma situação propriamente escolar de transferência do saber tribal que vai do fabrico do arco e flecha à recitação das rezas sagradas aos deuses da tribo. Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas” e os alunos, que são todos os que aprendem, “não aprendem na escola”. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. (BRANDÃO, 1995, p.17-18. *Grifos do autor*)

Desta forma, as ideias educacionais coincidiam com a própria prática educativa nas vivências da tribo e as próprias relações eram reconhecidas como situações de aprendizagem. Havia uma pedagogia própria nos modos de ensinar entre cada povo. Utilizando como exemplo os Tupinambás, Saviani (2010) apresenta como elementos básicos da educação entre essas comunidades: a força da tradição, tendo como orientação um saber que guiava as ações e decisões na tribo; a força da ação, ou seja, um aprender fazendo; e a força do exemplo pelos adultos. Elementos bem diferentes dos que passaram a compor a subsequente educação jesuítica, que, ao chocar-se com essa forma de sociedade, procurou domá-la para dominá-la e, por que não dizer, para aniquilá-la.

1.2.2. A hegemonia das concepções pedagógicas tradicionais: do período jesuítico ao início do século XX

A constituição de uma concepção tradicional de educação no Brasil se inicia com a chegada dos jesuítas, se metamorfoseando e mantendo a hegemonia até a década

de 1920, de acordo com os interesses dominantes em cada contexto sócio-histórico-político.

As concepções tradicionais de educação estão vinculadas a uma concepção humanista tradicional da filosofia da educação (SAVIANI, 1995). As tendências humanistas da filosofia da educação englobam um grande conjunto de correntes que têm como ponto comum uma compreensão de educação a partir de determinada concepção de homem, sendo a marca da versão tradicional a visão essencialista, ou seja, “o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana” (idem, p.20), sendo as mudanças consideradas acidentais.

Esta concepção está na base dos métodos de ensino das pedagogias tradicionais, que, pautadas

Pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno. Essa tendência atinge seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX com o *método de ensino intuitivo* centrado nas *lições de coisas*. (SAVIANI, 2005, p. 2. *Grifos do autor*)

Mizukami (1986), na tentativa de explicitar as bases epistemológicas das escolas psicológicas que amparam as teorias do conhecimento, vincula a abordagem tradicional de ensino a uma perspectiva da psicologia empirista¹³. Segundo a autora, essa abordagem possui uma visão individualista do processo educacional e se caracteriza por uma concepção de educação como produto, com ausência de ênfase no processo. Além disso, o ensino tem a pretensão de conduzir o aluno ao contato com o patrimônio cultural, através da confrontação com modelos prontos; centraliza o ensino no professor,

¹³ “Para Locke (1632-1704) e Hume (1711-1776), cujos posicionamentos filosóficos constituem o Empirismo, a mente humana podia ser comparada no momento do nascimento da criança a uma ‘tábula rasa’. Nesse caso, os conteúdos do psiquismo seriam fruto da experiência que a criança tem no contato com o meio, através da estimulação que recebe. [...] Tal concepção contribuiu para fundamentar a Psicologia e a própria Pedagogia, denominados modelos mecanicistas sobre o processo de desenvolvimento. Aqueles que se situam nesta perspectiva costumam trabalhar com aquilo que é passível de ser medido e quantificado e não consideram os conceitos relativos a processos internos que fujam à lógica da operacionalização e verificação” (MAGALHÃES, 2004).

que transmite os conteúdos selecionados e organizados logicamente; o ensino é verbalista e centrado no professor; o aluno é compreendido como “adulto em miniatura”, uma espécie de tábula rasa, que deve seguir e executar as prescrições predeterminadas pelo professor; o papel do professor se limita a garantir que o conhecimento seja “conseguido”, independente da vontade do aluno; a escola é frequentemente utilitarista quanto aos resultados e a relação professor-aluno é verticalizada e hierárquica.

Acompanhando a abordagem utilizada por Libâneo (1995) no que se refere à pedagogia tradicional, podemos denominá-la uma pedagogia liberal, uma vez que se ampara em pressupostos da doutrina liberal¹⁴ e “sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais” (LIBÂNEO, 1995, p. 21), mascarando as diferenças de classe. Luckesi (2011), aproximando-se de Libâneo, indica que a tendência tradicional está entre aquelas que atribuem à educação o sentido de redenção da sociedade, cujos fins se vinculam à adaptação do indivíduo ao todo social, para integrá-lo e conservar a sociedade.

Pode-se afirmar, ainda, com Arroyo (2012), que se trata de uma pedagogia de dominação/subalternização, dada sua capacidade destrutiva de culturas, valores, memórias e identidades coletivas, especialmente no processo colonizador, e que não findou nesse período, mas se enraizou com as formas de produção capitalista que perduram ainda hoje. De acordo com esse autor,

Ao destruir, afetar a produção de vida dos coletivos, são afetadas na raiz as capacidades humanas, os saberes colados a essas formas de sua produção. São destruídas as formas ancestrais de viver, de produção da vida humana, das identidades e dos saberes. (Idem, p.73)

Nesse sentido, a pedagogia aqui referida teve o papel de produzir subalternos, desumanizando-os.

Diante do olhar dos autores citados sobre a forma como a pedagogia tradicional foi incorporada historicamente no Brasil, assim como sobre as influências

¹⁴ “A doutrina liberal aparece como justificação do sistema capitalista, defendendo a liberdade e os interesses individuais na sociedade. Consolidou-se por estabelecer uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. Deste modo, a pedagogia liberal é manifestação própria da sociedade de classes” (LIBÂNEO, 1995, p.21)

epistemológicas que as estruturaram, torna-se necessário utilizar a periodização desenvolvida por Saviani (2010), que as distingue em: Pedagogia Tradicional de vertente religiosa e Pedagogia Tradicional de vertente leiga, das quais trataremos a seguir.

a) Predominância da Concepção Tradicional Religiosa

A vertente religiosa da pedagogia tradicional se estabeleceu com a chegada dos jesuítas (1549), coincidindo com o início da história da educação sistematizada no Brasil e com o período de inserção do país no mundo ocidental. Os jesuítas vieram para as terras brasileiras por determinação da coroa portuguesa e foram apoiados também pelas autoridades da colônia, conciliando interesses de hegemonia (política e religiosa).

Embora tenha havido uma hegemonia da educação jesuítica no Brasil no período colonial, é preciso destacar que outras ordens religiosas se fizeram presentes, como os franciscanos, os beneditinos, os carmelitas, os mercedários, os oratorianos e os capuchinhos (SAVIANI, 2010), tendo estas, entretanto, tido pouca influência na constituição do sistema educativo colonial.

Historicamente, a educação colonial pode ser dividida em três etapas distintas: a primeira etapa é o chamado “período heroico” (1549 e 1570), que se caracterizou como a construção do esboço de um sistema; a segunda (1570-1759), em que se deu sua organização e consolidação, com a *Ratio Studiorum*¹⁵; e a terceira etapa (1759-1808), correspondente à fase pombalina. Neste tópico, trataremos das duas primeiras etapas, por serem constituintes da concepção tradicional em sua versão religiosa, buscando compreender o ideário pedagógico que sustentou cada uma dessas etapas assim como suas características, princípios, valores e os fins educacionais que as constituíram.

O período heroico foi caracterizado pela construção do esboço do sistema jesuítico, por meio do plano de instrução elaborado por Manuel da Nóbrega. Suas ideias

¹⁵ Publicado em 1599, com caráter universalista e elitista, a *Ratio Studiorum* foi implementada em várias partes do país, onde quer que estivessem os jesuítas. Enquanto na primeira etapa da educação colonial (período heroico), buscava-se o disciplinamento dos indígenas, nessa nova fase, a educação passa a ser destinada aos filhos dos colonos, convertendo-se em instrumento de formação da elite colonial. A *ratio* teve como inspiração o método francês, o *modus parisiensis* de ensinar, cujos aspectos básicos referem-se: à distribuição dos alunos em classes, à realização de exercícios pelos alunos e a mecanismos de incentivo, que implicavam castigos físicos e condecorações. Dentre outras características importantes para a constituição da escola moderna no Brasil, destacam-se “edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e os programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor” (SAVIANI, 2010. p.53).

vislumbravam a necessidade de sujeição dos índios para que ocorresse a conversão religiosa e foram conciliadas com os interesses de colonização da Coroa portuguesa. Tratou-se de um processo de evangelização, consolidando a educação voltada aos nativos e se constituiu em aculturação, por meio da subjugação dos índios à exploração, à inculcação “das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores”, assim como à “difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores” (SAVIANI, 2010. p. 29). Todos esses foram instrumentos, não de socialização de uma cultura, mas de aniquilamento da cultura indígena por meio da sujeição.

Arroyo (2012), analisando esse período da educação brasileira, considera que se tratava de uma pedagogia de subalternização, por destituir dos indígenas suas formas de viver e submetê-los às novas formas trazidas pelos colonizadores. Trata-se de marcas de um “processo de desumanização” (p. 13).

Tão logo começaram a ser implementadas, as ideias pedagógicas desse período heroico, sofreram oposição no interior da própria Ordem Jesuítica, e por sua precária aplicação, foram substituídas por um novo plano geral de estudos que deu forma à Ratio Studiorum, também organizado pela Companhia de Jesus, mas agora com José de Anchieta à frente.

A Ratio Studiorum (Plano de Estudos da Companhia de Jesus) aproximava-se das mesmas ideias educacionais de Nóbrega e envolveu fatores importantes da contrarreforma católica em toda a Europa. As ideias de Anchieta se constituíram com os mesmos fins inerentes à filosofia de concepção tradicional religiosa, como propostos por Nóbrega, e se consolidaram com a regulamentação do funcionamento de todas as instituições educativas regidas pelos jesuítas. Ainda com a ideia de conformação dos indivíduos, a Ratio se destinou aos filhos dos colonos, convertendo-se em instrumento para a formação da elite colonial.

A base filosófica dessa proposta foi o tomismo, filosofia sistematizada por Tomás de Aquino, na qual há a articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã. Essa concepção vincula-se a uma visão essencialista de homem, ou seja, este é constituído por uma essência universal e imutável, entendendo ser esta uma criação divina.

No entanto, a emergência de novos ideais no mundo ocidental contribuiu para a destituição de sua hegemonia e, por determinação da Coroa portuguesa, a Ordem jesuíta foi expulsa da colônia em 1759. Em consequência disso, houve o desmantelamento de toda a estrutura educacional consolidada até então, caminhando-se para a

implementação de uma nova organização educacional, pautada em um ideário pedagógico com bases iluministas, que veio a estruturar-se com base no regime do “despotismo esclarecido” - exaltação do Estado e do poder soberano do monarca -, doutrina idealizada pelo primeiro-ministro da Coroa, Marquês de Pombal, em Portugal e na colônia, o Brasil.

O contexto acima descrito possibilitou o início de uma fase de transição entre a Pedagogia Tradicional de vertente religiosa¹⁶ para a leiga, transição essa caracterizada pela coexistência de ambas, sobre a qual trataremos no tópico seguinte.

b) Conciliação entre as vertentes religiosa e leiga da Concepção Tradicional: o ecletismo

A constituição do “sistema de ensino” após a expulsão dos jesuítas se consolidou sob a influência de aspectos políticos, econômicos, ideológicos e pedagógicos que compuseram o cenário da Reforma Pombalina¹⁷ (1759-1827), empenhada pelo Marquês de Pombal, sustentando uma visão de mundo iluminista, ou seja, do movimento de valorização da razão e do espírito científico moderno. O objetivo maior do pombalismo foi promover a modernização do Império português, com vistas a acompanhar as transformações que vinham sendo empreendidas no mundo todo.

As ideias pedagógicas pombalinas foram expressão da necessidade de superação da visão de mundo medieval pelo racionalismo científico com base empirista¹⁸ e utilitarista. Buscava-se sintonia com o desenvolvimento da sociedade burguesa, centrada no modo de produção capitalista, e vislumbrava-se a consolidação de uma educação que atendessem aos interesses do Estado.

A Reforma determinou a introdução das aulas régias, que foram sinônimo de escolas e funcionavam na casa dos próprios professores. Eram aulas avulsas e isoladas sem articulação entre si. No entanto, a introdução das aulas régias implicou grande retrocesso no desenvolvimento da educação no Brasil, devido a sua desarticulação, às

¹⁶ Uma síntese sobre a pedagogia tradicional de vertente religiosa pode ser encontrada em quadro que consiste no Apêndice 1 deste trabalho.

¹⁷ Em Portugal e no Brasil.

¹⁸ “Na filosofia, *Empirismo* é um movimento que acredita nas experiências como únicas (ou principais) formadoras das ideias, discordando, portanto, da noção de ideias inatas”. <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Empirismo>>.

condições precárias de funcionamento, aos baixos salários e frequentes atrasos nos pagamentos dos professores pela coroa portuguesa.

Diante disso, a conciliação entre a vertente religiosa e a leiga da educação foi uma resposta ao desejo de modernização de Portugal. Com a vinda de D. João VI, a vinda da família real para o Brasil, em 1808 e o desencadear de uma nova série de mudanças (estruturais, econômicas e sociais, possibilitou-se o desenvolvimento do país. Inspirados também no liberalismo moderado - característico daquele momento por influência da corrente empirista com base em John Locke¹⁹ - começou-se, então, a delinear uma pedagogia liberal de tendência tradicional (LIBÂNEO, 1995; LUCKESI, 2011).

No entanto, é possível perceber a contradição presente na constituição do sistema educacional nesse período (1759-1827), pois a contraposição de seus pressupostos, de inspiração iluminista, às ideias religiosas, instituindo o privilégio do Estado na instrução pública, convivia, ao mesmo tempo, com o temor de que, por meio do ensino, fossem difundidas ideias emancipatórias na colônia que viessem a efetivar-se em movimentos reais visando à autonomia do país. Contudo, a consolidação da conciliação da concepção pedagógica de vertente religiosa com a leiga²⁰, que pode ser denominada ecletismo²¹, não conteve o movimento emancipador no Brasil e culminou na proclamação da Independência, em 1822.

Após a Independência, não houve mudanças significativas nas políticas voltadas à instrução pública, já que a conjuntura política do país propiciou a construção de um projeto de sociedade conservador, embora permeado pelos ideais liberais, uma vez que a independência do país foi apoiada e referendada pela elite brasileira, desejosa da permanência no poder econômico e do disciplinamento das massas.

Sendo assim, conciliando as ideias do liberalismo com o pensamento tradicional, de forma a difundir o ensino, rapidamente e a baixo custo, implementou-se o “método mútuo” de ensino, ou lancasteriano, no Brasil, proposto pelos ingleses Andrew Bell e

¹⁹ John Locke (1632-1704), filósofo inglês, é considerado pai do liberalismo e principal representante do empirismo. “Sua filosofia lançaria os alicerces do empirismo e de sua crença de que nosso conhecimento do mundo é baseado na experiência, além de introduzir a ideia de democracia liberal, que se tornaria a pedra angular da civilização ocidental”. (STRATHERN, 1999. p.7-8)

²⁰ Ver quadro-síntese da Concepção de Educação Tradicional de conciliação no Apêndice 1.

²¹ O ecletismo, movimento com bases no pensamento de Silvestre Pinheiro - filósofo e político reformista que veio para o Brasil com a Família Real - constitui-se na base filosófica da política de conciliação, que “entrou em cena explicitamente como estratégia política de disciplinamento e manutenção da ordem” naquele momento histórico, tornando-se dominante na década de 1850. (Saviani, 2010, p.118).

Joseph Lancaster, que se baseava “no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2010, p.128), investindo o aluno da função docente. Essa organização do ensino explicita o início da desvalorização da profissão e do professorado.

Além disso, o método mútuo supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina, sempre privilegiando a memória, e a distribuição hierarquizada dos alunos em salas de aula. Entretanto, a instrução pública na vigência da adoção do método lancasteriano (primeira metade do século XIX) caminhou muito lentamente e não se estendeu a todos os vilarejos conforme se propunha. A forma como o projeto se estruturou no país reclamava uma reforma ampla na instrução pública, o que não aconteceu. Vale ressaltar que estavam entre os beneficiados por essa educação, uma pequena parcela da população, os homens brancos e ricos.

Foi nesse mesmo período que houve a criação da primeira Escola Normal, em Niterói - Rio de Janeiro (1835), para preparar professores que viessem oferecer instrução de primeiras letras. Entretanto, esta foi fechada em 1854. Em 1879, a Escola Normal foi legalizada, com o objetivo de formar professores que atuariam na educação elementar.

Diante do exposto, ressaltamos que o desencadeamento da série de reformas empenhadas durante o Império (1822-1889), indica a manutenção de algumas características da escola do período pombalino, como as aulas avulsas, a seriação, a convivência com castigos e premiações, com sutis variações no método de ensino. Assim, embora as mudanças no pensamento educacional desse período, com a inclusão de ideais iluministas, tenham sido estratégicas para acompanhar as mudanças político-econômicas do ocidente, percebe-se a abertura para que um ideário pautado na racionalidade, de vertente leiga, fosse desenvolvido no país.

c) Predominância da Concepção Tradicional de vertente leiga

O desenvolvimento de um ideário de vertente leiga²² no Brasil foi construído na Primeira República, marcado por um projeto educacional que veio ao encontro do projeto de hegemonia da burguesia, que buscava a ascensão econômica e política, ampliando ainda mais o fosso entre a educação para as elites e a educação para as

²² Ver quadro-síntese da Concepção de Educação Tradicional de Vertente Leiga no Apêndice 1.

massas. Predomina nesse contexto um ideal pedagógico de vertente leiga e, em fins do século XIX e início do XX, a concepção de educação tradicional atinge seu ponto mais avançado com o método intuitivo ou lições de coisas com fundamentos no empirismo, cuja ideia central é transformar “os indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos” por meio da escola (SAVIANI, 2010, p.177). Sendo assim, a concepção tradicional foi tomando feições para atender às solicitações que emanavam da vida social, desempenhando diferentes papéis, mas sem perder sua configuração global (GARCIA, 2012, p.37).

Vários aspectos das políticas voltadas à instrução nesse período trouxeram elementos importantes para a constituição da concepção tradicional de vertente leiga e para a construção da escola com a qual convivemos hoje, como: a defesa da laicidade do Estado e das instituições públicas e a obrigatoriedade do ensino primário. Pode-se dizer que as primeiras décadas do século XX no país foram caracterizadas pelo debate em torno da doutrina liberal, que, vinculada à vertente leiga da concepção tradicional de educação, advogou a expansão da educação, por meio do Estado, movimento denominado “entusiasmo pela educação”, expressão utilizada por Jorge Nagle²³ e apropriada por Saviani (2010, p.177).

Novas reformas foram encaminhadas a partir de então, sendo São Paulo o primeiro estado a empreender ampla reforma da instrução pública (Decreto de 12 de março de 1890 e Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892 – reforma geral da instrução pública paulista), modelo estendido a outros estados do país durante os anos 1920. Embora abrangessem todos os níveis de ensino, as reformas concentraram-se na escola primária. Uma das principais ações dessas reformas foi a criação de escolas-modelo, que funcionavam “como um órgão de demonstração metodológica, composto por duas classes, uma feminina e outra masculina” (SAVIANI, 2010, p.171). Essa proposta, diferentemente do que havia sido estabelecido até então, instituiu a criação de grupos

²³ Jorge Nagle, em sua obra *Educação e sociedade na Primeira República* (1974), resultante de sua tese de doutoramento, marcou a historiografia brasileira da década de 1970 e deixou contribuições importantes com a apresentação de duas categorias de análise: “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, utilizados por Saviani (2010). Disponível em: < <http://retalhosepistemologicosdaeducacao.blogspot.com.br/2010/10/jorge-nagle.html> >. Acesso em 12/10/2012.

escolares, em que se reuniam em um só prédio, várias escolas compreendidas na faixa de obrigatoriedade escolar e a adoção do método intuitivo de ensino²⁴.

Os grupos escolares eram seriados e implicaram a progressividade da aprendizagem, ou seja, os alunos passavam gradativamente de uma série a outra até concluir o ensino primário. Sua constituição e sua disseminação em todo o país, sua forma de organização e seus princípios pedagógicos caracterizam a pedagogia tradicional, como a conhecemos hoje, e é reconhecida por apresentar as seguintes características (SAVIANI, 2010): aprendizagem dos conhecimentos dispostos gradualmente e com aspectos lógicos rigorosos; conteúdos decompostos do simples ao complexo; ênfase na memorização; medida do conhecido pela capacidade do aluno em repetir o que foi ensinado pelo professor; ênfase na autoridade do professor e utilização de castigos e premiações para garantir a relação entre professor e alunos; utilização do método intuitivo, sob a influência das ideias de Pestalozzi, que conciliavam com as ideias de liberdade do empirismo lockeano.

Por fim, destacamos que, os fins da concepção tradicional de educação coincidem e reforçam a ideia destacada por Arroyo (2012) de que as pedagogias de subalternização veem os educandos como destinatários das teorias pedagógicas e não como sujeitos do processo, capazes de atuar sobre a realidade. Os destinatários das teorias, até então, eram os homens, brancos e ricos. Mulheres, afro-brasileiros, índios e pobres permaneceram excluídos dos processos educativos hegemônicos. Entretanto, as conquistas desses (não) sujeitos, foram lentas e, aos poucos, diante da luta por direitos iguais, esses coletivos foram inserindo-se em contextos sociais mais amplos, inclusive na educação. Geralmente, a história contada e recontada, por diversos autores, sobre o ideário pedagógico brasileiro não narra os contextos de luta desses coletivos, o que oculta os movimentos de resistência que preconizaram e sua participação nos processos de conquista de políticas públicas menos desiguais.

Diante do exposto sobre a historicidade da pedagogia tradicional em suas diversas feições até o início do século XX, é possível perceber que se configurou

²⁴ O método intuitivo, que surgiu na Alemanha, em fins do século XVII, divulgado por discípulos de Pestalozzi durante o século XIX na Europa e nos Estados Unidos, esteve presente nas propostas de reforma da instrução pública do final do Império e foi implementado pela Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879). “Esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino” (SAVIANI, 2010, p.138. *grifos do autor*).

perpetuando-se como ato de poder, transcendendo o tempo histórico, “na medida em que se coloca acima das necessidades sociais e se mantém alheia aos reclamos que possam vir dos indivíduos” (GARCIA, 2012, p.38), justificando-se a si mesma.

Também, é importante destacar que o ciclo de reformas do início do século XX, trouxe alterações significativas na instrução pública, como

A ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista. (SAVIANI, 2010, p. 177)

Vale salientar que outras ideias pedagógicas não hegemônicas, provenientes de grupos socialmente não dominantes e pensadas na perspectiva dos trabalhadores, começam também a ser esboçadas e a coexistir com as concepções tradicionais de vertentes leiga e religiosa sob a égide das ideias socialistas (década de 1890), anarquistas (décadas de 1910 e 1920) e comunistas (década de 1920). Esse ideário apresentou pouca expressividade no contexto educacional nacional e não foi incorporado às políticas educacionais desses períodos, apesar da paulatina inserção desses grupos na política brasileira. Isso confirma o movimento de resistência dos movimentos sociais, que de acordo com Arroyo (2012, p.30), “não se limitam a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e afirmam Outras Pedagogias”, das quais trataremos adiante.

Foi em oposição a uma educação excludente, que concebia os alunos como destinatários de uma pedagogia que os formasse subalternos, que emergem concepções de resistência diferentes da lógica do pensar oficial (ARROYO, 2012, p.15). Tem início a configuração de ensaios de contra-hegemonia.

1.2.3. Concepções não hegemônicas do início do século XX: ensaios de contra-hegemonia

Em fins do século XIX, sob a influência dos ideais que marcaram o movimento operário na Europa, outras pedagogias se constituíram vinculadas a ideias socialistas, anarquistas ou comunistas. Essas são consideradas não hegemônicas por não terem sido incorporadas às políticas educacionais e por expressarem um posicionamento de

resistência às ideias educacionais em vigor naquele contexto. Pode se considerar que, por não terem sido sistematizadas e formalizadas, apenas ensaiaram uma contra-hegemonia à concepção tradicional

Na década de 1890, momento em que o país ainda vivia sob o regime monárquico e escravocrata, as ideias socialistas já vinham circulando no país por influência do movimento operário europeu, cuja matriz teórica se pautava nas ideias de Saint Simon, Fourier e Owen que contribuíram para a constituição do pensamento socialista²⁵.

O contexto da proclamação da república (1889) e a abolição da escravatura (1888) já havia propiciado a configuração de uma classe proletária, esboçando um clima favorável ao surgimento de variadas organizações operárias, o que desencadeou na criação de partidos no início do século XX. A principal defesa desses movimentos e partidos foi o “ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional”, de forma que, reivindicando o ensino público, “criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares” (SAVIANI, 2010, p.182) sem explicitar, entretanto, claramente, uma concepção pedagógica que viesse orientar o ensino.

Já as ideias anarquistas, ou libertárias, também ligadas ao movimento operário, ganharam força, especialmente nas primeiras décadas do século XX. Consideravam a educação como eixo central e expressavam-se na crítica à educação burguesa, denunciando que a escola seria instrumento de sujeição dos trabalhadores. Com caráter propositivo, esse ideário também se empenhou na formulação de uma teoria pedagógica própria, materializada na criação de escolas “autônomas e autogeridas” (idem), fechadas pela polícia posteriormente, em fins da década de 1910. Algumas propostas teórico-pedagógicas, fundamentadas em princípios libertários só viriam a esboçar-se novamente na década de 1980.

No que se refere aos ideais comunistas da década de 1920, que ganharam força com o desenvolvimento da experiência soviética e se constituíram predominantemente no movimento operário, também não chegaram a explicitar uma concepção pedagógica,

²⁵ O socialismo utópico “é a primeira corrente do moderno pensamento filosófico socialista, surgida no primeiro quartel do século XIX e que desenvolvia conceitos e ideias definidas como utópicas para os pensadores socialistas que surgiram posteriormente”. < <http://www.infoescola.com/filosofia/socialismo-utopico/>>

apesar de terem alcançado expressão política com a criação, em 1922, do Partido Comunista Brasileiro (PCB), posteriormente colocado na ilegalidade.

Seu posicionamento, em relação à política educacional se voltava para a defesa de

Ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. Também se dedicou à educação política e formação de quadros. (SAVIANI, 2010, p.183)

Essas ideias não hegemônicas, esboçando um movimento de contra-hegemonia, que advinham, naquele contexto, do movimento operário, também ganharam foco na análise de Arroyo (2012, p.14) que as denomina de pedagogias de resistência à dominação, em que “os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias”, trazendo a resistência às relações sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas em que foram produzidos os subalternos. O autor enfatiza, ainda, que “um dos capítulos mais tensos e mais fecundos na construção de Outras Pedagogias passa pelas resistências do movimento operário – o trabalho, a resistência operária, o fazer-se da classe operária – afirmados como princípio educativo” (ARROYO, 2012, p.31). Encaminha-se, assim, a construção de concepções e pedagogias pautadas em epistemologias com vistas aos interesses das classes populares²⁶.

É possível perceber que, no decorrer da história, essa cultura de resistência foi se constituindo e contribuindo para a construção de uma cultura popular que vem refletindo nos movimentos sociais contemporâneos. Ainda segundo Arroyo (2012, p.32), “há Outras Pedagogias em permanente reação a outras práticas e concepções vindas dos coletivos oprimidos que exigem reconhecimento”. Sendo assim, destacamos a relevância dos movimentos sociais na construção de uma educação contra-hegemônica, que vem se reconstruindo e se reconstituindo historicamente no sentido da produção de forças emancipatórias, pautadas em outras epistemologias na contramão das hegemônicas, que tem colocado esses movimentos na condição de subalternos e inferiorizados.

²⁶ Ver quadro-síntese das concepções pedagógicas não hegemônicas do início do século XX, no Apêndice 2.

1.2.4. Educação Nova

O “entusiasmo pela educação”, que amparou as reformas da instrução pública brasileira nos anos 1920, preparou o terreno para mudanças que desencadeariam na constituição de um novo ideário pedagógico no país, denominado Escola Nova. Um movimento cujas ideias renovadoras começaram a ganhar caráter mais sistemático e alcançaram seu auge na década de 1960, quando se inicia outra tendência da política educacional.

Nessa fase de “entusiasmo”, pensava-se a escola como instrumento de participação política das massas (SAVIANI, 2009a, p.47) e se advogava escola para todos. Foi um período de ampliação dos movimentos populares vinculados às ideias socialistas, anarquistas e comunistas, que reivindicavam maior participação na sociedade e nas questões educacionais, inclusive naquelas relativas ao acesso à escola. Foi um período marcado por tensões e agitação política, queda das oligarquias rurais até então dominantes e busca de hegemonia econômica, social e política por parte da burguesia.

Sobre o significado político destas mudanças, Saviani (2009, p.47-48) esclarece:

É que quando a burguesia acenava com a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque a ele era importante participar do processo político, participar das decisões.

No entanto, a contradição nos interesses de classe emerge, quando há uma mudança no discurso da elite burguesa. Com a Revolução de 1930²⁷ e com a ascensão do escolanovismo, perderam força os movimentos sociais vinculados às ideias socialistas, anarquistas e comunistas, que outrora se envolveram na bandeira de luta pela educação em defesa da escola para as classes trabalhadoras.

²⁷ A Revolução de 1930 foi um movimento armado que culminou no golpe que destituiu as oligarquias rurais do poder, e na nomeação de Getúlio Vargas a presidente do governo provisório. Encabeçada pela aliança entre os estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, denominada Aliança Liberal, recebeu apoio das Forças Armadas e das classes médias urbanas (SAVIANI, 2010).

O discurso da elite de que a escola pautada na concepção tradicional já não condizia com os objetivos da classe dominante reforçava a necessidade de reformá-la, o que se fez latente, tornando contundente a crítica à concepção tradicional. Sucedeu-se assim, uma relativa e crescente decepção com a escola e com o modelo de educação tradicional, considerado inadequado às necessidades de desenvolvimento do país. Nesse momento, ser revolucionário em educação significava ser escolanovista.

Entretanto, a crença no poder da escola e na sua função de equalizar a sociedade permaneceu e um amplo movimento de renovação da escola se desenvolveu. Um “otimismo pela educação” foi, aos poucos, constituído por intelectuais brasileiros, que passaram a ver na escola a solução para os problemas sociais do país (SAVIANI, 2010).

Além das questões econômicas, políticas e sociais, como a urbanização, o desenvolvimento da industrialização e a ascensão da burguesia industrial ao poder econômico, projetando a hegemonia política, outros acontecimentos ligados à modernização das artes e concretizados na Semana de Arte Moderna em 1922, contribuíram para o clima de renovação. Isso porque, “artistas paulistas, influenciados pela cultura europeia, traziam em suas bagagens uma nova concepção de arte”, que alimentou o espírito renovador que se infiltrava no país. (Gonzaga, apud MACHADO. s/d, p.2-3).

Pode-se afirmar, também, que as décadas de 1930 e 1940, no Brasil, foram marcadas pela disputa de hegemonia no campo educacional entre os renovadores e os católicos, uma vez que, embora a Escola Nova estivesse disseminando-se enquanto concepção pedagógica dominante, parte considerável das escolas normais e dos cursos de pedagogia ainda estava sob o controle da Igreja Católica, cujo pensamento influenciava também as instituições públicas por meio de manuais elaborados por seus representantes. Isso mostra que “a sucessão de diferentes fases com o predomínio, também sucessivo, de diferentes concepções, não significa que a fase anterior esteja, de fato, superada” (SAVIANI, 2005, p.13). De fato, desde a emergência dos ideais iluministas, com a laicização da educação pública, o que vemos é uma convivência histórica da concepção tradicional religiosa (católica) e de ideais escolanovistas que perduram ainda hoje em nosso país.

Entre os principais representantes e divulgadores do escolanovismo brasileiro, com participação ativa na construção do Manifesto dos Pioneiros²⁸ (1932), documento

²⁸ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consolidava o posicionamento do movimento renovador promovido por um segmento da elite intelectual do país, “que embora com diferentes posições

que oficializou este ideário no país, destacam-se Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, intelectuais que construíram, por meio de suas publicações naquele período, as bases filosóficas, psicológicas e sociológicas – respectivamente – do manifesto (SAVIANI, 2010). A construção dessa nova concepção recebeu influência significativa do desenvolvimento da sociologia da educação, com o positivismo de Durkheim²⁹, e da psicologia educacional, especialmente do pragmatismo de Dewey³⁰ como ícone, em fins do século XIX na Europa e Estados Unidos.

Nesse sentido, os princípios sociológicos desse ideário voltavam-se para a democratização da educação e sinalizavam para uma concepção fundada no caráter biológico, e não social, ou seja, ao indivíduo seria permitido educar-se de acordo com suas aptidões naturais independente da sua situação econômica e social. Para se pensar a organização e administração do sistema educacional, estabeleceram-se os seguintes princípios: “função essencialmente pública da educação, escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação” (SAVIANI, 2010, p.245).

Desse modo, a educação passaria a ser essencialmente papel do Estado. Pela laicidade, pretendeu-se superar a influência religiosa na escola; pela gratuidade, a ampliação do acesso a todos; pela obrigatoriedade, possibilitar-se-ia que crianças e jovens não fossem prejudicados por sua situação econômica; e pela coeducação, colocar-se-iam crianças de sexos diferentes em pé de igualdade de direito à educação, já que, até então, o acesso a pessoas do sexo feminino era restrito.

Pode-se afirmar que o discurso em defesa desses princípios reflete o contexto de transformações nos âmbitos social, econômico e político em escala mundial “para atender às exigências do mundo do trabalho e incluir amplos setores da sociedade brasileira” (MACHADO, s/d, p.7). De acordo com Garcia (2012, p.51), a

ideológicas, vislumbrava a possibilidades de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação [...] o documento tornou-se marco inaugural do projeto de renovação educacional do país” (FRANCO, 2012, p.61).

²⁹ Émile Durkheim (1858-1917) foi um dos principais expoentes da sociologia da educação positivista. De acordo com Gadotti (1997, p.159), Durkheim buscava “existencializar a pedagogia da essência”, sendo que a educação deveria se moldar às necessidades da sociedade. O positivismo buscava uma visão científica para explicação do real, subordinando a imaginação científica à pura observação empírica. Com o lema ordem e progresso, tornou-se uma ideologia da ordem e da estagnação social. O pensamento positivista na educação caminhou para o pragmatismo (GADOTTI, 1997).

³⁰ John Dewey (1859-1952) exerceu grande influência sobre a pedagogia contemporânea, traduzindo para o campo da educação o liberalismo político-econômico norte-americano e preconizando uma educação essencialmente pragmática e instrumentalista. E, embora buscasse uma convivência democrática não colocava em questão a sociedade de classes (GADOTTI, 1997).

industrialização em marcha naquele contexto representou um marco definitivo de um novo estilo de vida, “apontando novos valores e indicando linhas da nova educação”.

Esses novos valores, de acordo com Libâneo (1995) e Saviani (2010), condiziam também com os princípios de uma concepção pedagógica liberal, pois no que tange às finalidades sociais da escola, a concepção escolanovista (assim como a tradicional), sustenta-se na ideia de que a escola tem a função de preparar os indivíduos para exercer seus papéis sociais e adaptar-se às novas exigências da sociedade. Concordamos com Libâneo (1995) quando atribui à Educação Nova um caráter renovado da concepção tradicional, uma vez que as mudanças empreendidas não representaram rupturas importantes no que se refere ao pensamento pedagógico e às visões de mundo e de sociedade.

Por isso, o autor a denomina de tendência liberal renovada progressista ou pragmatista, denunciando que “por razões de recomposição da hegemonia da burguesia” (idem, p.22), a concepção liberal evoluiu de uma versão tradicional para renovada. Percebe-se com isso, que o projeto de hegemonia da classe dominante se consolidou com a concepção escolanovista, demonstrando uma renovação da concepção tradicional para uma Educação Nova, o que perpetuou o objetivo de dominação e subalternização com nova “roupagem”.

Analisando o sentido da educação na perspectiva renovada, Luckesi (2011, p.52) em concordância com Libâneo (1995), afirma que essa concepção atribuiu à educação o sentido de redenção social, já que, assim como a concepção tradicional, tem como finalidade promover a coesão e a integração dos indivíduos ao todo social. Saviani (2009, p.57), considerando as mesmas características apontadas por Luckesi (2011), indica a Educação Nova como uma teoria não crítica da educação, indicando que se trata de uma visão ingênua, com destaque à ausência de consciência dos condicionantes histórico-sociais promovidos por essa concepção.

Quanto às bases filosóficas que ampararam essa concepção pedagógica, de acordo com Saviani (1995; 2009; 2010), trata-se de uma versão moderna da concepção humanista de filosofia da educação (SAVIANI, 2010, p.177-178), que se delineia a partir de uma visão de homem com centralidade na existência, não mais na essência, viabilizando a compreensão de que a natureza humana é mutável e, sendo o homem inacabado, o adulto não serviria de modelo. Diante disso, a educação passa a focar-se na criança, nas experiências, e a escola deve proporcionar vivências que lhe possibilitem educar-se.

No que se refere às bases psicológicas, por influência do pragmatismo de Dewey, a concepção escolanovista volta-se para a necessidade de que a criança seja o centro do processo educativo aliada a uma nova concepção de aprendizagem preocupada com os processos internos, o que implica na mudança do método, das propostas de atividades, da relação professor-aluno, do papel da escola, da forma de conceber os conteúdos e o ensino. Em outras palavras, essa concepção se propõe ser possibilitadora de mudanças nas práticas pedagógicas.

Aprender deveria ser uma atividade de descoberta pelo aluno e a escola deveria propiciar experiências adequadas às etapas de desenvolvimento que viessem satisfazer seus interesses, por meio de um processo ativo em que a criança pudesse construir e reconstruir o objeto de estudo (LUCKESI, 2011). Vários métodos foram desenvolvidos nessa perspectiva por estudiosos como Dewey, Decroly, Montessori, Claperède, Jean Piaget entre outros, tendo como ponto comum a ênfase na experiência, na pesquisa, no trabalho em grupos e no método de resolução de problemas.

Prevalece a ideia do “aprender fazendo” – lema de Dewey, com métodos voltados aos aspectos psicológicos nos processos que conduziam à obtenção dos conhecimentos e conteúdos definidos em função das experiências e diante das situações problemáticas. Com isso, altera-se também a forma de conceber as relações na escola, uma vez que o professor passa a ocupar o papel de auxiliar no desenvolvimento espontâneo da criança, no sentido de promover um ambiente facilitador e um relacionamento positivo e mais horizontal, menos autoritário.

Entretanto, no movimento real da educação, para que essa concepção funcionasse, seria necessária a reformulação na organização escolar; essas mudanças, contudo, ficaram restritas a escolas modelo acessíveis a poucos. O que não quer dizer que essa concepção não tenha penetrado as redes oficiais de ensino; ao contrário disso, os professores incorporaram o ideário escolanovista, embora em escolas organizadas de forma tradicional. Mas a ênfase centralizada nos métodos provocou um descuido com os pressupostos e conteúdos (GARCIA, 2012) e gerou graves consequências, dentre as quais uma despreocupação com a transmissão de conteúdos, rebaixando o “nível do ensino destinado às camadas populares” e aprimorando “a qualidade do ensino destinado às elites” (SAVIANI, 2009a, p. 9).

É importante destacar que, mesmo acompanhado por fragilidades, o ideário escolanovista³¹ brasileiro representou grande contribuição para o desenvolvimento da educação no país, apresentando elementos relevantes, dentre os quais destacamos a sinalização da constituição de um sistema nacional de educação; a preocupação com a democratização do acesso; as bandeiras de laicização, obrigatoriedade e gratuidade do ensino público, promovendo um movimento em defesa da escola pública e sinalizando para a necessidade de uma formação de professores em nível superior.

Por isso, o entendimento sobre os nexos e contradições do escolanovismo auxilia na melhor compreensão do contexto educacional atual, uma vez que os princípios e valores liberais, pragmatistas e utilitaristas da educação, divulgados e defendidos por essa concepção, permanecem ainda hoje, aperfeiçoando-se de acordo com as demandas do capital. E, no que se refere às suas finalidades, embora ressalte a centralidade no educando nos processos educativos, por outro lado, verifica-se o seu caráter de subordinação dos indivíduos, uma vez que voltam-se, não para a emancipação, mas para sua adaptação às exigências da sociedade industrial.

Em um contexto de predominância do pensamento escolanovista, esboçaram-se ideais não hegemônicos marcados pela radicalização das ideias renovadoras, que resultaram em movimentos de educação popular e na pedagogia da libertação, vinculadas a Paulo Freire, e em pedagogias não diretivas expressas nas ideias de Carl Rogers, entre outras de menor repercussão nas práticas, constituindo um movimento de contra-hegemonia.

Além disso, a mesma conjuntura que marcou a hegemonia dessa concepção possibilitou também o seu declínio, pois estava permeada por uma série de mudanças político-sociais com determinantes que desencadearam outro ideário pedagógico hegemônico, o que veio ao encontro de novas necessidades do contexto, uma concepção tecnicista da educação.

a) O contexto da crise

A emergência de outras concepções pedagógicas ocorre na conjuntura do governo provisório de Vargas (1930-1934). Desenvolvimento industrial, adoção de políticas nacionalistas e populistas para angariar uma aproximação com as massas, que

³¹ Ver quadro-síntese da concepção escolanovista de educação no Apêndice 3.

guiadas pela ideologia do nacional desenvolvimentismo, conquistaram a simpatia da população, com a concessão de direitos sociais como as reformas trabalhistas e estatização de algumas atividades econômicas. Essa ideologia guiou as ações políticas do período até a década de 1960.

A visão nacionalista é determinada pela exacerbação do civismo e do patriotismo e alcança também a educação, uma vez que esta é vista como instrumento para o desenvolvimento do país. Assim, o nacionalismo passa a ser visto como a tomada de consciência da nação, tendo como ideia-força o desenvolvimento nacional, que, aliado “à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral” (SAVIANI, 2010, p.316). Mais uma vez utiliza-se a estratégia de estimular o pensamento crítico das massas de forma controlada, ou seja, para que não se torne revolucionário.

Nesse momento histórico, a alfabetização foi entendida pelos governantes como estratégia para alcançar esse fim. Diante disso, organizaram-se várias campanhas oficiais e movimentos (fins da década de 1940 a 1963) de educação popular³² para promover a alfabetização de jovens e adultos, visando às eleições. Porém, a educação popular incorpora o sentido de

Educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (SAVIANI, 2010, p.317)

Essa mudança no sentido da educação popular condizia com o clima de mobilização que ia se esboçando, principalmente por meio de discussões e análises realizadas por instituições como o ISEB e CBPE³³; por influência das reflexões de pensadores vinculados às teorias marxistas; e da introdução da doutrina social na Igreja Católica. Esses fatores favoreceram o florescimento de novas ideias educacionais, ou o que Saviani (2010) chamou de “metamorfose conceitual” da educação popular.

³² A expressão “educação popular” passa a ter conotação diferente daquela adotada no início do século XX. Enquanto na Primeira República estava associada à instrução elementar e à implantação de escolas primárias, até mesmo confundindo-se com a própria instrução pública, nos anos de 1960, o termo ganha outro sentido, impulsionando um contexto de mobilização que caracterizou esse período, pois a educação passa a ser vista como conscientização, por influência das ideias de Paulo Freire.

³³ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi criado como órgão do MEC com a tarefa de formular, desenvolver, difundir a ideologia “nacional desenvolvimentista”, aplicando-a à realidade brasileira com vistas a sua transformação. (SAVIANI, 2010, p.311) O Centro Brasileiro de Estudos e Pesquisas (CBPE) foi criado em 1955 por Anísio Teixeira como órgão voltado à pesquisa no país.

Dentre os movimentos de educação popular, promovidos oficialmente, destacam-se os Centros de Cultura Popular (CCPs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB), que se constituíram nas principais iniciativas voltadas à educação da imensa camada da sociedade historicamente excluída da escolarização. O ideal pedagógico que subsidiou as ações de educação popular nesse período se vinculava ao método proposto pelo educador Paulo Freire, um dos intelectuais que se destacou como ícone da pedagogia popular. Freire produziu vasta literatura sobre os seus ideais e um método de alfabetização próprio, conhecido como “Método Paulo Freire”, e ganhou repercussão internacional quando de seu exílio durante o regime militar, decorrente de seu posicionamento político progressista.

O período pré-golpe de 1964 configurou-se como um embate de forças conservadoras e progressistas e seu contexto estava marcado pela intensa transformação da sociedade brasileira (fins dos anos 1950 e início dos 1960), que se caracterizava pela dependência econômica do país, pela disputa política entre forças agro-comerciais e urbano-industriais e pelo avanço tecnológico. Tratava-se de um processo de transição do país para a modernidade (SCOCUGLIA, 1999), que representava os interesses da burguesia liberal conservadora, convivendo com uma grande fração da população excluída do acesso aos bens culturais e à escola.

Por isso, a construção de uma consciência crítica nacional por meio da alfabetização de adultos, como um ideal influenciado pelo nacional desenvolvimentismo e pelo populismo, materializou-se e foi incorporado pelas políticas educacionais progressistas do governo Goulart (1961-1964). Sendo assim, a alfabetização de adultos, por meio do Método Paulo Freire, foi adotada oficialmente como uma forma rápida e barata de contribuir para o desenvolvimento da nação e para o projeto de hegemonia em curso.

Neste mesmo contexto, a Igreja também passou por uma renovação nos princípios educacionais, por influência da “teologia da libertação”, que conduziu a uma radicalização político-social e a seu maior engajamento em projetos voltados à população oprimida. Entretanto, o caráter radical e crítico que os movimentos de educação popular foram ganhando, foi encarado pelos liberais conservadores e forças civis e militares como ameaçador, culminando em sua extinção com o Golpe de 1964 e imposição do regime militar ditatorial ao país. Diante disso, Paulo Freire ficou preso durante 70 dias e depois exilou-se no Chile, percorrendo outros países (Bolívia, Estados Unidos, Suíça) até retornar ao Brasil em 1980, quando do processo de redemocratização

do país. Neste período de exílio, o educador publicou vários livros que posteriormente viriam contribuir para a construção do ideário freireano e influenciar o pensamento pedagógico brasileiro, e também internacionalmente.

Todos esses desdobramentos anunciavam a crise da pedagogia nova, a emergência de ideais contra-hegemônicos como a pedagogia libertadora de Freire e a articulação de um pensamento tecnicista que ganhou forças como forma de recomposição da hegemonia das classes dominantes, materializando-se durante o regime militar.

1.2.5. Concepção Tecnicista

No contexto de crise do ideário escolanovista e com as reconfigurações políticas, econômicas e sociais que culminaram no Golpe de 1964, as ideias tecnicistas foram aos poucos incorporadas pela arquitetura de um projeto político que visava a suprimir o clima de agitação promovido pelos movimentos populares, diante da emergência de movimentos no meio rural, pelos sindicatos de operários, pelas organizações estudantis e pelos movimentos de cultura e educação popular. A classe empresarial, influenciada pelo clima da Guerra Fria (pós 1945) e pelo discurso de combate ao comunismo, tomou a dianteira de uma das primeiras iniciativas que conduziram à formação do novo ideário, criando organizações empresariais para ação política (Instituto Brasileiro de Ação Democrática – IBAD, 1959; Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES, 1961) cujo modelo de organização ganhou espaço sendo financiado por empresas nacionais e internacionais e conquistando influência entre parlamentares e decisões políticas, com a finalidade explícita de combater o comunismo.

O IPES, em articulação com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG)³⁴, promoveu debates por meio de simpósios e fóruns com o objetivo de discutir as bases de uma política educacional que viabilizasse um acelerado desenvolvimento econômico e social no país. Essas instituições faziam o “trabalho de

³⁴ A Escola Superior de Guerra (ESG) foi criada em 1949, por influência dos Estados Unidos no pós Guerra. Os militares e filhos de militares brasileiros iam para os EUA para estudar na escola de guerra americana e foram incorporando a doutrina de interdependência articulada para lidar com a Guerra Fria e com o clima de divisão mundial, ou seja, uma relação de interdependência entre o líder do bloco, no caso os EUA, e o Brasil, para justificar o modelo econômico do capitalismo de mercado (SAVIANI, 2010).

doutrinação e propaganda, organizando ações desestabilizadoras do Governo Jango e desagregadoras dos movimentos populares” (SAVIANI, 2010, p.354).

Estreitando as relações econômicas com empresas americanas, o IPES também celebrou acordos de financiamento voltados à educação, por intermédio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Em 1965, foram realizados contratos de cooperação financeira e técnica que ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID”, amparados por uma concepção de educação para o desenvolvimento econômico e pela teoria do capital humano³⁵.

O discurso vigente durante todo o regime militar enfatizava a intervenção das Forças Armadas como justificativa para a preservação da ordem socioeconômica, das tradições, restaurando a autoridade, buscando manter a ordem e preservando as instituições. A educação também não sofreu mudanças significativas, a não ser no sentido de defender as ideias que se pretendiam hegemônicas naquele momento, com uma concepção de educação tecnicista.

Essa concepção, guiada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, incorporou nas políticas educacionais a partir da década de 1970, o modelo organizacional de indústrias norte-americanas que se instalaram no país, condizente com o modelo de desnacionalização da economia (capitalismo de mercado associado dependente). Visando a elevar a produtividade do sistema escolar, para preparar a mão de obra para essas empresas com vistas à objetividade e operacionalidade, burocratizaram-se os processos educativos. Podemos afirmar que tais mudanças se deram no sentido de disseminar uma concepção produtivista de educação, que se converteu em pedagogia oficial. Algumas das medidas empreendidas para adequar o sistema educacional ao novo ideário se deram por meio da Reforma Universitária (Lei n. 5.540, novembro de 1968), da regulamentação de cursos de pós-graduação nas universidades (Parecer CFE n. 77/69) e a introdução das habilitações técnicas no curso de Pedagogia (Lei n. 5.692, agosto de 1971).

A orientação pedagógica dessa concepção de educação tecnicista difundiu ideias relacionadas à organização racional do trabalho de base taylorista/fordista, ao controle

³⁵ A teoria do capital humano inclui uma teoria econômica que surgiu como alternativa para o desenvolvimento econômico e redução das desigualdades sociais. Segundo seus defensores, tendo como ícone Theodore Schultz (economista estadunidense), a capacitação do trabalhador é fator relevante para aumentar a produção e a educação é considerada um investimento pessoal (CATTANI, 2002). No Brasil, essa teoria foi incorporada nas políticas com os princípios de “racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2009a, p.11), possibilitando a emergência de uma concepção produtivista da educação.

do comportamento fundamentado no behaviorismo³⁶ e à inspiração filosófica neopositivista³⁷ e ao método funcionalista³⁸.

Além disso, assim como nos ideários tradicional e escolanovista, permanece a crença na equalização social. Identifica-se a educação com um ponto de equilíbrio do sistema, ou seja, entende-se a educação como um subsistema de um sistema maior que é a sociedade. E para que o sistema social funcione bem, a educação deve ser organizada de tal forma que não interfira no equilíbrio do todo. Por isso, caberia à escola treinar as pessoas para que pudessem exercer seus papéis de acordo com as demandas da sociedade, ou seja, modelar o comportamento dos indivíduos por meio de técnicas de ensino específicas (LUCKESI, 2011).

De acordo com Mizukami (1986, p. 27), uma abordagem de ensino comportamentalista, como é o caso da concepção tecnicista, concebe o homem como consequência das influências do meio ambiente, sendo que à educação cabe “transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente (cultural, social, etc.)”. Isso veio ao encontro dos objetivos do regime militar ditatorial como forma de controle social.

Entre algumas das nuances desse ideário, citamos: os meios definem o que, quando e como professor e aluno deveriam fazer; professores e alunos são apenas executores do que foi planejado por um especialista; o professor desenvolve o plano de instruções para o aluno que recebe as informações, de forma a administrar as circunstâncias da transmissão do conhecimento; a relação professor/aluno é meramente técnica; os conteúdos passam a ser organizados, respeitando uma “sequência lógica e psicológica”, a partir de princípios científicos, como a racionalidade (LUCKESI, 2011, p.81).

³⁶ “O behaviorismo é uma corrente da Psicologia sistematizada a partir da obra de Watson (1925). Destacou-se como objeto de estudo o comportamento objetivo e observável. De acordo com essas referências, os estímulos do meio ambiente determinam o comportamento do indivíduo e a socialização passa a ser compreendida como a aprendizagem de comportamentos, bem como normas, costumes, valores e formas de condutas exigidas pela sociedade” (MAGALHÃES, 2004, p.107).

³⁷ Também designado por positivismo lógico e empirismo lógico.

³⁸ “O pressuposto básico do funcionalismo é o de que as atividades parciais contribuem para a atividade global do sistema ao qual pertencem. O funcionalismo assenta na definição das sociedades como totalidades formadas pela conjugação de sistemas particulares (político, económico, familiar, etc.). Esta perspectiva aceita uma ideia de equilíbrio interno pelo qual o sistema social tenderia a perpetuar-se tal como existe, sem que persistissem conflitos”. *Funcionalismo*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. Disponível em: < [http://www.infopedia.pt/\\$funcionalismo](http://www.infopedia.pt/$funcionalismo) >. Acesso em 11/10/2012.

Ressalta-se ainda que não apenas o planejamento, como também as atividades de concepção, organização, coordenação e controle, são externas ao professor e caracterizadas pela ênfase nos métodos (meios), que exploram e valorizam o uso de filmes didáticos (produzidos dos Estados Unidos) e recursos audiovisuais (SAVIANI, 2010), incluindo também material de instrução aos professores que acompanham não só esses elementos tecnológicos, como também os livros didáticos (LUCKESI, 2011). Nesse sentido, acionou-se um novo mecanismo de dominação: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino (SAVIANI, 1995), sendo muito característico desse período, as teleaulas e os telecursos.

Saviani (2010) afirma que, buscando implementar uma lógica de sistema fabril na educação, a pedagogia tecnicista

Perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2010, p.383)

Isso explicita a contradição e a complexidade que, independente do ideário pedagógico a que esta se vincule, permeiam a prática educativa. Novas ideias são desenvolvidas e as que atendem aos interesses hegemônicos são disseminadas oficialmente. Assim sendo, uma vez que todas as mudanças implementadas se deram mantendo a estrutura tradicional das escolas públicas, também contribuíram significativamente para a reprodução e manutenção das estruturas sociais.

Nesse mesmo contexto de consolidação da concepção tecnicista, há outra tendência que também passou a ser veiculada pelos órgãos oficiais, denominada por Saviani (2010) de concepção analítica de filosofia da educação e, embora não tenha sido expressiva no país, tinha algumas aproximações com a concepção tecnicista.

A concepção analítica de filosofia da educação desenvolve-se vinculada ao positivismo lógico³⁹ e não tem a realidade como objeto de conhecimento. Volta-se para

³⁹ O positivismo lógico é um movimento filosófico também denominado de empirismo lógico ou neopositivismo, cujo “determinismo denomina uma corrente filosófica que caracteriza o ponto de vista de

a linguagem produzida sobre essa realidade, não pressupondo uma visão de homem ou de um sistema filosófico geral (SAVIANI, 1995), mas entende que cabe à filosofia da educação, “efetuar a análise lógica da linguagem educacional” (idem, p.22).

Ganhou força a partir de pensadores ligados à Escola de Oxford, na década de 1960, e passa a ser divulgada no Brasil na década de 1970. Os principais ícones da concepção analítica no país, nesse período, foram Jorge Nagle, José Mário P. Azanha, Carlos Eduardo Guimarães, Péricles Trevisan e Magda Soares (SAVIANI, 2010). E, assim como os textos produzidos e publicados na perspectiva tecnicista, foram amplamente veiculados pelos órgãos oficiais, embora não tenha sido representativa sua influência no campo educacional.

O tecnicismo educacional se aproxima da concepção analítica de filosofia da educação, “no plano dos pressupostos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade” (SAVIANI, 2010, p.384), mas não numa relação direta, já que a primeira não se inspira na concepção analítica como acontece com a pedagogia tradicional e escola nova em relação à concepção humanista tradicional e moderna. Dessa forma, uma das razões pela qual ela ganha corpo nesse mesmo período é por estar em estreita relação com os postulados de neutralidade científica e da conquista tecnológica, características do empirismo lógico ou neopositivismo (SAVIANI, 1995).

Sendo assim, pode-se afirmar que as concepções que se estabeleceram hegemonicamente, como a tradicional, escolanovista e tecnicista, perpetuam uma concepção de sujeitos (professor e aluno) como destinatários de suas teorias (ARROYO, 2012). Priorizam ora os métodos, ora os conteúdos e desconsideram o pensar e a construção do conhecimento, a reflexão e a ação, por isso são desumanizantes (FREIRE, 2005; ARROYO, 2012).

Entretanto, a hegemonia do ideário tecnicista⁴⁰ também conviveu com a contra-hegemonia produzida por outras concepções, como a pedagogia freireana, que começou a ganhar força nas décadas de 1970 e 1980, e a concepção de educação construída pelo conjunto das teorias da reprodução. Trataremos inicialmente das ideias veiculadas pelas teorias da reprodução para, posteriormente, explicitar a concepção

um grupo de filósofos que constituíram o ‘Círculo de Viena’. Como grupo organizado, formado por homens da ciência e matemáticos, surgiu na década de 1920-30, em torno de Martsch Schlick (professor de Filosofia na Universidade de Viena)”. *Neopositivismo*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$neopositivismo](http://www.infopedia.pt/$neopositivismo). Acesso em: 01/08/2012.

⁴⁰ Ver quadro-síntese da concepção tecnicista de educação no Apêndice 4.

pedagógica de Paulo Freire, assim como outras concepções que se delinearam em posição de contra-hegemonia a partir dos anos de 1980.

1.2.6. As teorias da reprodução: novos ensaios de contra-hegemonia

No período de expansão do ideário tecnicista, também desenvolveu-se no país um movimento de crítica à escola e à educação proposta por este ideário. Um conjunto de teorias que postulavam não ser possível compreender a educação desconsiderando os condicionantes sociais alimentou reflexões e análises entre os que se colocavam em oposição às políticas educacionais, impulsionando a crítica ao regime autoritário.

As teorias da reprodução desenvolveram-se na década de 1970 destacando o caráter ideológico e reprodutor da sociedade e discutindo a educação por meio de seus condicionantes socioeconômicos. Tal posicionamento, porém, limita-se a constatar a existência desses condicionantes sem apresentar qualquer proposta de intervenção prática (SAVIANI, 2011), o que implicou condenar a escola ao papel de reprodutora da sociedade, reforçando a ideia de impotência dos dominados em relação aos interesses da classe dominante. A disseminação dessas teorias no Brasil se deu especialmente a partir da criação da pós-graduação⁴¹, que, historicamente, tem sido locus privilegiado da produção do conhecimento no país.

Saviani (2009; 2010) denominou essas teorias de crítico-reprodutivistas e ressalta que essa tendência pode ser denominada como crítica por perceber a dependência da educação em relação à sociedade, ou seja,

Trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições vigentes. (SAVIANI, 2010, p. 392)

⁴¹ A pós-graduação no Brasil foi criada pelo Parecer CFE n. 77/69. Embora tenha sido implementada nos moldes do modelo americano, a pós-graduação brasileira se constituiu recebendo forte influência europeia, com ênfase no aspecto teórico da formação, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma tendência crítica de análise da realidade educacional.

Isso nos permite afirmar que se trata de uma visão mecanicista e a-histórica, pois considera a sociedade como determinante unidirecional da educação, ou seja, desconsidera a ação recíproca da educação sobre a sociedade, assim como a compreensão da realidade em suas raízes históricas (SAVIANI, 2011).

Dentre os vários estudos que foram desenvolvidos sob a ideia de educação como reprodução e que influenciaram as ideias educacionais no país, as que tiveram maior repercussão foram: a “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, com Bourdieu e Passeron (1975); a “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado” de Althusser (1970), e a “teoria da escola dualista”, com Baudelot e Establet (1971).

A “teoria do sistema de ensino como violência simbólica” é representada por Bourdieu e Passeron e desenvolvida na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975). Esses autores destacam que a escola, por meio da ação pedagógica, ao reproduzir a cultura dominante, contribui para a reprodução social. A “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado” foi delineada por Althusser, a partir da publicação de seu artigo intitulado *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1970), que aponta a escola, entre outras instituições como aparelho ideológico do Estado para a reprodução da ideologia dominante. E a “teoria da escola dualista”, por Baudelot e Establet, que publicaram o livro *L'école capitaliste en France* (1971), e embora concebessem que existe a ideologia do proletariado, a consideram existente apenas fora da escola (nas massas e em seus movimentos), pois compreendiam a escola como instrumento de inculcação da ideologia burguesa, aparelho ideológico que serve aos seus interesses desta classe.

Essas teorias alcançaram grande relevância para o desenvolvimento de uma tendência crítica no país, oferecendo categorias importantes para a análise do contexto educacional como aparelho ideológico, de Althusser; capital cultural, habitus e campo educativo de Bourdieu (SAVIANI, 2010). Vale ressaltar que impulsionaram a crítica à pedagogia tecnicista do regime militar, mas não apresentaram propostas pedagógicas ou uma pedagogia. Nesse sentido, podemos afirmar que situam o professor como figura incapaz de ter uma atuação crítica e contrária às determinações dominantes porque as “forças materiais não dão margem a que ele se realize” (idem, p.59). Contudo, contribuíram para a compreensão do modo de funcionamento da educação.

Embora, inicialmente, o próprio reprodutivismo tenha sido entendido como de inspiração marxista e de caráter dialético (SAVIANI, 2011), aos poucos seus limites ficaram cada vez mais evidentes, o que conduziu à percepção de que essa concepção

incorreu em uma visão determinista da educação, já que se pautou pela crítica à educação tecnicista sem levar em consideração a dialética relação entre educação e sociedade, ou seja, de mútua determinação, anulando as possibilidades de mudança na realidade (SAVIANI, 2009a)⁴².

Dessa forma, assim como nos períodos históricos relatados anteriormente, os anos 1970 e 1980 foram marcados pela contradição que permeia o campo educacional, evidenciando a luta de classes e o confronto de interesses ideológicos. Diante do desenvolvimento dessa concepção produtivista e da crítica ao papel da escola na reprodução da estrutura de classes pelas concepções crítico-reprodutivistas, marca da década de 1970, impulsiona-se o desenvolvimento de um movimento de tendência crítica na configuração da contra-hegemonia desse período.

Uma delas, que se esboçava na década de 1960 e se consolidou nas décadas de 1970 e 1980, foi a concepção pedagógica de Paulo Freire, que tem sido, desde então, referência para as concepções de educação popular contemporâneas no Brasil. Esta, entre outras ideias pedagógicas que foram se constituindo nesse período, tiveram como característica comum a finalidade de transformação social para a educação, advogando os interesses das camadas populares da sociedade.

Diante da predominância de ideias pedagógicas que condiziam com projetos de hegemonia voltados aos interesses das classes dominantes, percebe-se uma conversão de ideais pedagógicos contra esses projetos conservadores da sociedade. Caminhos contra hegemônicos, que foram, aos poucos, sendo desenhados, voltados aos interesses dos dominados. Desenhos esses, com traços que conduzem a uma visão de mundo e de sociedade, concepção de sujeito e de educação visando à transformação da realidade social.

1.2.7. Caminhos de contra-hegemonia: concepções críticas

Este novo ideário de tendência crítica emerge no contexto de redemocratização política do país (década de 1980) e de efervescência do pensamento pedagógico diante de movimentos da sociedade civil organizada, que emergiram e impulsionaram o debate sob a influência de referenciais marxistas e gramscianos, acompanhado de vigoroso

⁴² Ver quadro-síntese da Concepção crítico-reprodutivista de Educação no Apêndice 5.

movimento organizativo-sindical de professores de todos os níveis de ensino. Contribuíram para a divulgação dessa concepção os programas de pós-graduação, associações e periódicos⁴³ que nasceram nesse período, assim como as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Entre os fatores que viabilizaram a emergência desse ideário, podemos elencar resumidamente:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um movimento privilegiado para emergência de propostas contra hegemônicas. (SAVIANI, 2010, p. 413)

Naquele contexto, as concepções de tendência crítica emergiram e se constituíram revestidas de heterogeneidade, mas tendo como ponto comum a preocupação com uma fundamentação marxista (SAVIANI, 2010). Considerando a educação mediadora de um projeto social, evidenciaram que ela pode contribuir tanto para a reprodução como para a transformação da sociedade. E a escola passa a ser encarada como espaço de embate entre forças conservadoras e progressistas, entre classe dominante e a classe trabalhadora, podendo servir como via de transmissão da ideologia dominante, mas também ameaçar a ordem estabelecida com a possibilidade de libertação (GADOTTI, 2000).

Sendo assim, a educação passa a ser compreendida como uma entre outras instâncias sociais, “na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só políticos, mas também sociais e econômicos”. (LUCKESI, 2011, p. 66). Trata-se de uma transformação estrutural da sociedade: do rompimento com o sistema capitalista e da construção de uma sociedade socialista.

⁴³ Destacam-se entre as associações: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Entre os periódicos, recebe destaque Educação & Sociedade, ligada ao CEDES e Revista da ANDE.

De acordo com Saviani (1995), esse ideário vincula-se a uma concepção filosófica dialética⁴⁴ da educação, que concebe o homem como síntese de múltiplas determinações e das relações sociais. Admite a realidade como dinâmica e compreende as questões educacionais a partir do contexto histórico no qual estão inseridas (SAVIANI, 1995, p.23).

Em busca de uma nova formação social, essa concepção busca reformular as finalidades da educação de modo a colocá-las a serviço de forças emergentes da sociedade visando a mudanças estruturais e essenciais da sociedade. De acordo com Saviani (idem), essa concepção também esteve presente na fase de predominância dos ideários que entendiam a educação como redentora da sociedade - tradicional e escolanovista - subsumida em variadas correntes e movimentos sociais. Sendo assim, a concepção dialética

Inspira e orienta de modo mais ou menos sistematizado a atuação dos diferentes grupos que se empenham em colocar a educação e a escola a serviço das forças emergentes da sociedade, abrindo espaços para a expressão dos interesses populares; buscando tornar *de fato* de todos aquilo que a ideologia liberal proclama ser *de direito* de todos, contribuem para fazer predominar a nova formação social que está sendo gerada no seio da velha formação até agora dominante. (SAVIANI, 1995, p.29. *Grifos do autor*)

Além disso, vale ressaltar que uma concepção dialética, de acordo com Gadotti (2000, p.149) identifica-se com o processo de “hominização”, isto é, uma formação do homem por meio da elevação da consciência coletiva. Não centraliza a ação pedagógica no professor ou no aluno/educando, mas na formação do homem em suas múltiplas determinações, “enquanto ser político”. Por isso, supera as concepções conservadoras dos interesses dominantes e se compromete com os interesses das classes inferiorizadas.

Outra característica marcante do ideário crítico é a afirmação da unidade teoria e prática, a práxis. Pois é pela práxis que se pode modificar a realidade, atribuindo-lhe sentido, fazendo história, dando sentido à história (GADOTTI, 1995).

Vale ressaltar que alguns autores como Saviani (2009), Luckesi (2011), Libâneo (1995), Gadotti (2000), Arroyo (2012) e Freire (2005) aos quais temos recorrido para fundamentar nosso trabalho, participaram desse movimento de construção da concepção

⁴⁴ Saviani (2011) ressalta que a dialética nessa perspectiva, pauta-se pelo materialismo histórico-dialético e não pela dialética metafísica de Hegel.

crítica. E, embora se fundamentem nos princípios epistemológicos do materialismo histórico-dialético, apresentam ideias ora coincidentes ora divergentes, explicitando a heterogeneidade dessa concepção. Saviani, Luckesi e Libâneo se aproximam de uma perspectiva crítica denominada por eles próprios Pedagogia histórico-crítica e Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Já Gadotti e Arroyo, não “nomearam” uma pedagogia própria, mas se aproximam da Pedagogia libertadora de Paulo Freire e incluem outras categorias, além das apontadas pelos primeiros, expressando-se a favor da construção de uma pedagogia da práxis, libertadora/emancipadora. E há também as Pedagogias libertárias, assim denominadas por Saviani (2009), que incluem as concepções antiautoritárias e não-diretivas. Para uma melhor compreensão das aproximações e diferenças entre essas perspectivas, elas serão apresentadas a seguir.

a) Pedagogias libertárias: concepções antiautoritárias

As pedagogias libertárias, assim denominadas por Saviani (2009; 2010); Libâneo (1995) e Luckesi (2011), abrangem as pedagogias não-diretivas e antiautoritárias fundamentadas na psicologia, na sociologia e na psicanálise. Gadotti (1995) ressalta que destacam o diálogo, a empatia, a compreensão mútua, fundando-se na dignidade humana.

As principais influências dessa concepção se devem ao pensamento de intelectuais como o pedagogo francês Michel Lobrot, com sua pedagogia institucional e de autogestão pedagógica; ao método do educador francês Célestine Freinet, centrado na valorização do trabalho; à educação não-diretiva de Carl Rogers; à escola livre do inglês Alexander S. Neill; e à psicanálise, as ideias de Sigmund Freud.

Segundo Saviani (2010), no Brasil, alguns autores se aproximam das ideias libertárias, em consonância com os princípios anarquistas, denominando-as “pedagogias da prática” dentre os quais cita: Oder José dos Santos (1985), Miguel Arroyo (1986) e Maurício Tragtenberg (1980). Entretanto, é possível perceber em publicações mais recentes de Miguel Arroyo (2012), como seu livro “Outros sujeitos, Outras pedagogias”, referências ao ideário freireano, o que contradiz a afirmativa de Saviani (2010). Ainda assim, é possível perceber como ponto comum entre esses autores, a defesa de uma educação democrática, não autoritária, para a classe trabalhadora.

Estão presentes nessa concepção as ideias de “aprendizado autogestionário [...] não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática” (Santos, apud SAVIANI, 2010, p.417) articulada aos interesses das camadas populares; crítica à escola existente, advogando a distribuição equitativa dos bens culturais e destruição do projeto educativo burguês, entendendo a “educação como um processo de produção e não de inculcação” (SAVIANI, 2010, p. 418); e a defesa por uma pedagogia antiburocrática fundada em “princípios da autogestão, autonomia do indivíduo e na solidariedade” (Tragtenberg apud SAVIANI, 2010, p.418).

De acordo com Gadotti (1995, p.166), a contribuição dessas concepções para as ciências da educação de nosso tempo, deve-se, principalmente, ao fato de chamarem a atenção “para o problema do autoritarismo, da falta de participação, do burocratismo”, elementos extremamente relevantes e que foram incorporadas “definitivamente à história das ideias pedagógicas”. Apesar de não ter apresentado expressividade no contexto brasileiro em termos de efetividade, a ideia de autogestão presente nessa concepção ainda permeia produções científicas veiculadas ao meio acadêmico atualmente.

b) Pedagogia crítico-social dos conteúdos

José Carlos Libâneo apresenta sua proposta que denominou “pedagogia crítico-social dos conteúdos” quando da publicação de seu livro “Democratização da escola pública” (1995), fundamentado em autores de base marxista, como o educador francês G. Snyders, Makarenko, Bernard Charlot; Bogdan Suchodolski e Mário Alighiero Manacorda.

O autor entende que a escola pode ser instrumento de transformação da sociedade em favor dos interesses populares, no sentido de torná-la mais democrática. Afirmar que a escola deve garantir a todos um bom ensino, entendido como aquele que propicia a apropriação dos conteúdos escolares, ou seja, os conteúdos culturais universais construídos pela humanidade. Conteúdos que sejam vivos e concretos com ressonância na vida dos alunos, ou seja, indissociáveis da realidade social.

Nesse sentido,

O esforço de elaboração de uma pedagogia “dos conteúdos” está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-

realidades sociais; portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação “a serviço da transformação das relações de produção”. (LIBÂNEO, 1995, p.42)

Sendo assim, o professor é um mediador no processo de construção do conhecimento e a aprendizagem é compreendida como a “capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência” (idem). Parte-se do que o aluno já sabe em direção às sínteses, em que o aluno consiga romper com uma visão inicial (desorganizada e fragmentada) do conhecimento, avançando para uma visão mais organizada e unificada da realidade.

Os métodos de ensino nessa perspectiva concentram-se, portanto, em favorecer a correspondência entre os conteúdos e interesses dos alunos, partícipes ativos do processo, afastando-se, entretanto, das pedagogias tradicionais, que se centram no papel do professor, e da não diretividade e do espontaneísmo das pedagogias ativas, advindas do ideário escolanovista. Segundo Libâneo (1995, p.41), os métodos propiciam a união entre teoria e prática, pois “a aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor”.

O próprio autor cita alguns autores que se têm aproximado das características gerais da referida pedagogia: Bernard Charlot, Suchodolski, Manacorda, Snyders e, no Brasil, Saviani. Em debate publicado em seu livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, (2011), Saviani explica:

Quando o Libâneo estava para publicar seu livro, utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação “pedagogia histórico-crítica”, criada por mim. Disse-me então que esta era exatamente a denominação que estava buscando, e chegou a pensar em utilizá-la no livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, porque o mais importante era difundir a proposta. A fixação do nome mais adequado dependeria das reações suscitadas. Então, não me opus a que ele empregasse a sua denominação. (SAVIANI, 2011, p.73)

Mas, apesar desse posicionamento, em seu livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, Saviani (2010) expõe a pedagogia crítico-social dos conteúdos descrevendo-a separadamente da pedagogia histórico-crítica criada por ele, não estabelecendo qualquer relação entre elas, a não ser por fazerem parte de um movimento

de contra-hegemonia, que emerge na década de 1980, e por se pautarem na valorização do acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado por meio da educação escolar.

b) Pedagogia histórico-crítica

Com origem nos estudos de Saviani, a pedagogia histórico-crítica foi construída com “forte sentido político” (ALVES, 2007, p.270); buscando superar a ingenuidade das teorias de cunho liberal e o pessimismo das crítico-reprodutivistas, coloca-se a favor dos interesses da classe trabalhadora.

A Pedagogia histórico-crítica tem muitas aproximações com a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Libâneo (1995): defende relações horizontais entre professores e alunos, tomados como agentes sociais; defende um método pedagógico⁴⁵ que parte da prática social e volta à prática social (SAVIANI, 2010); e ressalta a centralidade nos conteúdos, assim como Libâneo (1995), entendendo que o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pelas classes trabalhadoras é que vai possibilitar a construção da consciência crítica das classes trabalhadoras para que possam transformar a realidade social e sair da condição de dominação.

Com seus pressupostos inspirados no materialismo histórico-dialético, compreende a história “a partir do desenvolvimento material e das determinações das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2011. p.76).

Trata-se de uma pedagogia

Tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular,

⁴⁵ Saviani (2009) propõe um método para a pedagogia histórico-crítica, composto por cinco passos: 1º passo: o ponto de partida é a prática social, comum a professor e alunos; 2º passo: problematização, ou seja, identificação dos principais problemas postos pela prática social, para detectar questões que precisam ser resolvidas e os conhecimentos que é preciso dominar; 3º passo: instrumentalização ou apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social pelas camadas populares, por meio da apropriação de conhecimentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social, que dependem da transmissão direta ou indireta por parte do professor; 4º passo: catarse, que se refere à incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social; 5º passo: o ponto de chegada é a própria prática, pois se manifesta nos alunos a capacidade de compreensão da prática em termos mais elaborados do que anteriormente, tanto quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 2009a, p. 63-65)

a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2010, p.421-422)

E, por isso ampara-se no conceito de práxis, de articulação entre teoria e prática, entendendo a práxis como uma prática fundamentada. O que significa que a prática é “ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria” (SAVIANI, 2011, p.120). Além disso, a Pedagogia histórico-crítica se empenha em defender a especificidade da escola, que segundo o autor, é a função educativa, ligada à socialização do saber sistematizado. De modo que, ao insistir na importância dos conteúdos, o autor ressalta que se está frisando a necessidade de trabalhá-los concretamente em articulação com a forma, assim como com a lógica da dialética. Nessa perspectiva, o professor não é mais um facilitador dos processos ou um técnico do ensino como nas pedagogias ativas. É, antes, um mediador do conhecimento, cujo papel envolve criar possibilidades para que os alunos se apropriem do conhecimento historicamente acumulado.

Nesse sentido, o caráter de contra-hegemonia das concepções críticas⁴⁶ se deve, especialmente, à defesa de uma educação que contribua para a construção da consciência crítica da classe trabalhadora, a fim de que tenha condições de intervir e transformar a realidade. Independente do posicionamento teórico das pedagogias, acima citadas, é possível perceber o destaque à necessidade de se analisar os problemas educacionais a partir, especialmente, de algumas das principais categorias marxistas como trabalho, história, dialética, práxis, contradição, hegemonia e classes sociais.

Entretanto, entre as concepções críticas, ressaltamos que a Pedagogia de Paulo Freire inclui, além dessas, outras categorias, como dialogicidade, ética, humildade, entre outras, tão relevantes quanto as anteriores, mas essencialmente necessárias em se tratando da formação humana, para além da questão de classe. Para além da necessidade de se conscientizar de sua situação de oprimido e de lutar para transformar a sociedade capitalista, os sujeitos, nessa perspectiva, devem ter a oportunidade de, por meio da educação, formar-se enquanto humanos, enquanto coletividade, emancipar-se.

⁴⁶ Ver quadro-síntese das Concepções críticas no Apêndice 6.

1.2.8. Concepção pedagógica de Paulo Freire⁴⁷: caminhos para uma educação emancipatória

A concepção de educação de Paulo Freire é pautada na ideia de que a educação é uma prática especificamente humana e, conseqüentemente, social, política, cultural e histórica de intervenção no mundo; por isso não é neutra (FREIRE, 1996). Essa perspectiva questiona a realidade das relações entre os homens e destes com o mundo, visando à transformação social (LIBÂNEO, 1995; LUCKESI, 2011). Segundo ele, o objetivo fundamental da educação é a humanização do homem. (FREIRE, 1996; 2005).

Nas palavras do autor, a humanização em processo é a libertação autêntica das amarras da opressão, e

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica [...] não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2005, p.77)

Freire tornou-se ícone na defesa da conscientização como forma de libertação das camadas oprimidas da sociedade. A emergência de suas ideias e ação pedagógica se deu com a intensificação dos movimentos populares no final da década de 1950, inicialmente em Recife, mas foi a partir da década de 1960 que houve maior disseminação de seu pensamento. Com o golpe militar em 1964, ficou preso durante setenta dias e depois exilou-se, durante quinze anos, passando por vários países, quando seu trabalho teórico e prático avolumou-se, ganhou densidade e disseminou-se pelo mundo. Retornou ao Brasil no contexto de abertura política e de redemocratização do país.

Foi mais referenciado na alfabetização e educação de jovens e adultos, já que criou um método⁴⁸ próprio, apropriado aos círculos de cultura e na educação popular,

⁴⁷ Optamos por expor a concepção pedagógica de Paulo Freire em um tópico diferenciado das concepções críticas, porque, além de conter as características de uma concepção crítica, ela contém aspectos muito peculiares de uma preocupação explícita com a libertação/emancipação humana e com uma compreensão de educação como processo de humanização de sujeitos coletivos diversos (ARROYO, 2012), objeto de nossa análise. Vale salientar que Gadotti e Arroyo são educadores que têm incorporado o ideário de Freire em sua práxis pedagógica.

compreendido como ativo, dialógico e crítico (SAVIANI, 2010), no qual o professor passa a ser coordenador dos debates sobre as unidades de aprendizagem, em aulas dialógicas com os participantes do grupo, os alunos.

Entendemos que sua proposta se constituiu como contra-hegemonia, especialmente à educação tradicional, denominada por ele “educação bancária”, mas, fundamentalmente, à visão ideológica de homem e sociedade, que esta e a concepção escolanovista reproduziam, voltadas aos interesses da classe dominante, opressora. Seu ideal pedagógico esteve voltado aos interesses das classes populares e não à adaptação e à conformação dos educandos à sociedade (FREIRE, 1997; 2005), no sentido de contribuir para a conscientização das massas de sua própria condição para poder superá-la por meio de uma ação politizada e coletiva.

Por isso, sua crítica à “educação bancária”, cujas relações entre educador e educando são verticalizadas e o educando é passivo e depositário do conhecimento. O professor, tomado pelo verbalismo, conduz os educandos à memorização mecânica dos conhecimentos depositados, sendo que a pouca margem de ação que é oferecida a eles, é a de “receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2005, p. 66). Por isso, é desumanizadora, pois os educandos “são vistos como seres da adaptação, do ajustamento” (idem, p. 68), pois quanto mais se impõem a passividade e o arquivamento de saberes, tanto mais eles tendem a se adaptar à realidade. Trata-se de uma educação como prática de dominação.

Freire (2005, p. 86) ressalta que os homens são seres do “quefazer”, pois emergem do mundo objetivando-o para conhecê-lo e transformá-lo por meio do trabalho. E esse “quefazer” é reflexão e ação, é teoria e prática, é práxis - transformação. Reflexão e ação incidem sobre as estruturas a serem transformadas dialeticamente. Por isso, não se pode renegar às camadas populares puramente o fazer, como meros executores de determinações das lideranças, negando-lhes a reflexão.

No caso da relação educador/educando, isso se dá reduzindo a ação pedagógica ao verbalismo, já que é na relação dialógica entre sujeitos e sujeitos-conhecimento, que se constrói a práxis.

⁴⁸ O método de Paulo Freire abarcava cinco fases: “1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais se trabalhará; 2. escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se vai trabalhar; 4. elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho; 5. feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores”. (Freire *apud* SAVIANI, 2010, p.325)

Segundo ele, ao negar a reflexão e ação conjuntamente em uma relação dialética, a educação nega a práxis. E, como “fora da práxis, os homens não podem ser” (FREIRE, 2005, p. 33), essa educação torna-se desumanizante, tal qual também o afirma Arroyo (2012).

Além dessas, existem outras características fundamentais do pensamento de Freire, dentre as quais elegemos como balizadoras de sua concepção de educação: a transição de uma consciência ingênua para a consciência crítica, o diálogo, a escuta, a historicidade, a problematização da realidade, a horizontalidade na relação educador-educando, a ética, a criticidade, a valorização e o respeito à cultura, a humildade, a politicidade da educação, a liberdade dos sujeitos, a autonomia do pensamento, a dialeticidade da relação objetividade-subjetividade, a coerência entre discurso e ação, o educar pelo exemplo, a necessidade do engajamento político por parte do professor (FREIRE, 1996).

Arroyo (2012, p. 27) oferece a compreensão de que o mais importante da pedagogia de Paulo Freire “não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos”. Além disso, ressalta que não se trata de inventar metodologias para educar adultos oprimidos, mas reeducar “a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura” (ibidem). Isso porque esses sujeitos não são concebidos como destinatários de uma pedagogia, mas são reconhecidos como “sujeitos pedagógicos” (idem, p.28).

Ao buscarmos compreender as bases epistemológicas do ideário freireano, há posicionamentos diversos acerca destas. Saviani (2010) atribui a Freire a construção de uma “pedagogia nova popular”, devido à aproximação de Freire à concepção humanista moderna, pois para ele,

Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior. É lícito, pois, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “escola nova popular”, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente

denominada de “teologia da libertação”. (SAVIANI, 2005, p.17; 2010, p.303)

Posicionamento do qual Scocuglia (1999) discorda, já que, segundo ele, a partir de seus estudos sobre a história das ideias pedagógicas de Paulo Freire, a tese acadêmica do autor e a escola pensada por ele estão, inicialmente, calcadas no ideário da escola nova, mas que “a progressão do pensamento de Paulo Freire apresenta mudanças suficientes para que tal identificação pareça limitada e parcial” (idem, p. 37-38).

Seu ideário se constituiu inicialmente permeado pela influência da escola nova, uma vez que propõe um método ativo, com ênfase na experiência e no contexto dos sujeitos, do existencialismo e personalismo cristão⁴⁹. No entanto, no decorrer de sua produção é possível perceber a inserção de novas ideias por influência de autores marxistas.

Scocuglia (1999) explicita que Freire “mergulha” nos conceitos de Marx como o conflito de classe, ideologia, consciência etc., imprimindo um olhar crítico às suas análises. Destaca, ainda, que o autor combatia os determinismos e ortodoxias que, na realidade, servem, segundo ele, “de obstáculo ao desenvolvimento do conhecimento (individual e coletivo) nas sociedades do presente” (idem, p.16).

O próprio Freire explica, no que se refere às suas bases teóricas:

Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quanto a minha aproximação de Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário. (Freire *apud* SCOCUGLIA, 1999, p.63)

Isso mostra o caráter prático e não dogmático de seu ideal pedagógico quanto à sua aproximação ao marxismo, explicitando uma das características mais relevantes de Paulo Freire, que foi a coerência entre a teoria/pedagogia que produziu, seu discurso sobre a prática e sua própria prática, voltadas aos interesses das camadas excluídas da

⁴⁹ O personalismo é uma corrente filosófica idealizada por Emmanuel Mounier após a crise de 1929, que defende a valorização da pessoa humana em sua totalidade. O humanismo, influenciou, no Brasil, especialmente o pensamento de alguns educadores católicos na década de 1960.

sociedade. Como eixo de sua práxis destacam-se a ética, a dialogicidade e a ação política, que estamos entendendo como potenciadores de uma educação emancipatória.

Essa busca pela coerência condiz com sua ideia de inacabamento, do qual falou em *Pedagogia da Autonomia* (1996), deixando claro o seu “permanente movimento de busca”:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura, que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por existência ontológica. (FREIRE, 1996, p. 57-58)

Outros autores também se debruçaram sobre as ideias desse educador, como Luckesi (2011) e Libâneo (1995), que consideram a Pedagogia de Paulo Freire como uma tendência teórica progressista libertadora da educação. Progressista, por partir de uma análise crítica da realidade social e sustentar implicitamente os fins sociopolíticos da educação, constituindo-se em instrumento de luta dos professores, no sentido da transformação social. Libertadora, devido ao caráter de libertação defendido por Freire, por meio da conscientização de si como sujeito histórico, político, social e cultural para intervir no mundo, que estamos entendendo, como processo de emancipação dos sujeitos.

Mizukami (1986, p.85), em sua análise sobre as abordagens de ensino, classifica a concepção de Freire como uma “abordagem sociocultural” e indica que a preocupação com a cultura popular parte sempre do que é inerente ao povo, procurando trazer à tona “os valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam”. Segundo a autora, essa concepção considera a interação homem-mundo, sujeito-objeto como “imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis” (idem, p. 86).

Todas essas nuances do pensamento de Paulo Freire que buscamos evidenciar visaram a demonstrar que a análise dos fundamentos epistemológicos de suas ideias não é consensual e que vários aspectos devem ser considerados para o aprofundamento sobre sua pedagogia, assim como alguns de seus posicionamentos merecem ser

retomados no contexto atual, especialmente no que se refere à capacidade de força emancipatória que seu ideário traduz.

Força emancipatória diante dos valores que apregoa e pretende disseminar, com destaque à ideia de conscientização crítica, à ética, à humanização dos sujeitos, ao diálogo, à participação política, à ideia de inacabamento, ao respeito, à humildade, à autonomia. Conjunto de valores e princípios que indicam possibilidades para que, nós educadores, olhemos para nossos educandos como sujeitos do “quefazer” (FREIRE, 2005, p.86), capazes de criar e transformar, sujeitos da práxis. Indicam também que, por meio da problematização de sua é possível que se construa a consciência crítica e a autonomia do pensamento.

Diante disso, entendemos que, diferentemente das concepções tradicional e escolanovista, Paulo Freire constrói uma concepção de educação que busca superar a reprodução e a conformação social⁵⁰. Na contramão da hegemonia educacional de seu contexto, o educador constrói sua práxis pedagógica em defesa das classes oprimidas, com o objetivo de alcançar uma educação humanizadora, problematizadora e libertadora. Libertação essa que se vincula à emancipação, ou seja, de acordo com Freire (2005, p.86), “para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”.

A partir da Pedagogia de Freire é que o país passa a conviver com um ideário que concebe professores e alunos como sujeitos da ação educativa em uma perspectiva crítica, ou seja, de contra-hegemonia, com maior solidez.

Vale ressaltar que as ideias desse educador fundamentam, ainda hoje, com seus pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos, o trabalho de alfabetização de adultos e de educação popular desenvolvido por movimentos sociais populares (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, Via Campesina, etc.), e influenciam também a produção intelectual que, no campo educacional, se volta aos interesses populares. O trabalho de Paulo Freire na educação popular teve continuidade por meio do Instituto Paulo Freire⁵¹ (IPF), uma instituição civil e sem fins lucrativos fundada em 1992, com o objetivo de continuar e reinventar o legado do educador.

Assim como o ideário pedagógico de Paulo Freire, merecem destaque, ainda, outras tendências que se fazem presentes nos dias de hoje influenciando o pensamento

⁵⁰ Ver quadro-síntese da concepção pedagógica de Paulo Freire no Apêndice 7.

⁵¹ Sobre Instituto Paulo Freire, ver <<http://www.paulofreire.org/institucional>>.

educacional brasileiro, sendo que as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais ocorridas desde os anos finais do século XX tem propiciado a emergência de novas nuances nas ideias pedagógicas no país, ora perpetuando alguns dos princípios já expostos neste trabalho ora ressaltando a necessidade de superação de velhos paradigmas.

1.2.9. Concepções e tendências contemporâneas de educação: a condição pós-moderna

Diante do “conjunto de condições sociais, culturais, econômicas peculiares que afetam todas as instâncias da vida social” (LIBÂNEO, 2005, p.22), atualmente, muitos afirmam que o momento histórico atual está permeado por características que nos colocam no que Libâneo (2005) denomina “condição pós-moderna”.

Entre as características desse contexto de condição pós-moderna, o autor destaca: mudanças no processo produtivo, vinculadas aos avanços tecnológicos e científicos, assim como no perfil da força de trabalho; as novas tecnologias da informação e da comunicação, com novas formas de produção, veiculação, circulação e consumo da cultura; emergência de novos movimentos sociais, diante do descrédito nas formas convencionais de se fazer política; mudanças nos paradigmas do conhecimento, pautados na “não separação entre sujeito e objeto, a construção social do conhecimento, o caráter não absolutizado da ciência, a acentuação da linguagem”. Além disso, a “rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e de ideias-força formuladas na tradição filosófica ocidental tais como a natureza humana essencial, a ideia de destino coletivo e de podermos ter ideias que justificam nossa ação, a ideia de totalidade social” (LIBÂNEO, 2005, p.22-23).

Buscando definir as tendências pós-modernas, que, atualmente, têm permeado a ciência e a produção do conhecimento e defendendo uma ruptura paradigmática, Veiga-Neto (2002) afirma que tanto as visões de mundo modernas pautadas no positivismo quanto as concepções críticas de ciência, embora se distanciem nos aspectos metodológicos de compreensão do fenômeno, possuem a mesma base epistemológica da ciência moderna. Indica isso, apontando uma série de aspectos comuns entre essas concepções, dentre as quais salienta: a oposição ao senso comum; a busca pelo privilégio de ser a mais verdadeira; “a aceitação tácita de que existe um sujeito transcendental cuja racionalidade é algo como o reflexo de uma razão também

transcendental e totalizante”; “o progresso é visto como o resultado necessário de um desenvolvimento mais ou menos teleológico da História”; “a consciência é entendida como um estado a que se pode chegar pelo uso correto da razão”, sendo a linguagem instrumento capaz de descrever o mundo, representá-lo (idem, 27).

Ao argumentar sobre o posicionamento da perspectiva pós-moderna, o autor pontua aspectos relevantes para a produção do conhecimento e para os processos formativo-educativos, para além da dureza da ciência moderna e da valorizada objetividade cartesiana. Segundo ele, trata-se da inclusão de aspectos que criam possibilidades de ampliar o olhar, de fundamentar as formas de pensar e interpretar a realidade que levem em consideração o caráter humano que tem a ciência, buscando novas formas de dialogar com o conhecimento. Nessa busca de um novo diálogo, são consideradas não apenas as determinações econômicas na tentativa de explicar o mundo social, mas também outras variáveis: “etnia, religião, gênero, idade, cultura, características corporais, desejos, fantasias, etc.” (ibidem, p. 36).

E é sob essas novas lentes, em prol da promoção e do resgate do potencial humano (MORIN, 1999), que as tendências contemporâneas de educação aspiram a novos paradigmas em busca de se constituírem como possibilidade de construção de uma nova visão de mundo, coincidente com uma concepção de educação que

Permita desenvolver a questão epistemológica, sistêmica, abrangendo o processo de construção do conhecimento, sua organização e seu funcionamento, associados à necessidade do desenvolvimento de novas concepções de homem e sobre a sociedade. Aplicar essas novas ideias à educação significa o resgate do ser humano, com base numa concepção holística, sistêmica, ecológica, interativa. (SOUZA, 2009. p. 132)

Dessa forma, é fazendo a crítica à visão de mundo moderna que novas tendências/correntes pedagógicas têm-se constituído e, segundo Libâneo (2005), aos poucos vão ocupando espaços na formação e na prática dos professores. De acordo com esse autor, algumas das tendências atuais se constituem enquanto esforço teórico de releitura das teorias modernas, outras se afiliam ao pensamento pós-moderno e outras ainda se utilizam do discurso pós-moderno, embora com dificuldade de fazer propostas concretas para a educação, mas tentando desconstruir as propostas existentes. Para esse autor, essas novas correntes pedagógicas tangenciam, de certa forma, as teorias

modernas de educação⁵², seja para reafirmá-las seja para negá-las de modo que o “pensamento pós-moderno” tem-se desdobrado em correntes bastante diversificadas, não havendo uma formulação conceitual unitária.

Para melhor compreensão da diversidade dessas tendências, Libâneo (2005) apresenta uma classificação das teorias contemporâneas⁵³, por ele mesmo reconhecida como arbitrária, mas que se propõe ampliar e organizar o conhecimento acerca das concepções contemporâneas. Entre essas, estão correntes que buscam trazer novos aportes a ideias presentes nas concepções modernas, como a que reformula os ideais da racionalidade técnica presentes no tecnicismo, reformulando-os a partir de uma perspectiva neoliberal, designada como corrente “racional-tecnológica”, neotecnicista ou neoprodutivista; as “neocognitivistas”, que incluem correntes que têm introduzido novos aportes teóricos aos estudos referentes à aprendizagem, ao desenvolvimento, à cognição e à inteligência; e, também, as correntes “sociocríticas”⁵⁴, de inspiração marxista ou neomarxista, que, embora apresentem divergências, têm em comum a concepção de educação como possibilidade de transformação da realidade com vistas à superação das desigualdades sociais e econômicas.

Há, também, as que defendem a ruptura paradigmática, indicadas por ele como “holísticas”⁵⁵, que têm como ponto comum a visão da realidade “como uma totalidade de integração entre o todo e as partes, mas compreendendo diferentemente a dinâmica e os processos dessa integração” (LIBÂNEO, 2005, p.31). E, por fim, entre as correntes que denomina “pós-modernas”, ele inclui o pós-estruturalismo, pautado no pensamento de M. Foucault; e o neopragmatismo, associado à virada linguística pragmática e ligada à filosofia analítica.

Há que se considerar, também, que, embora não referenciadas por Libâneo (2005), têm-se constituído outras concepções pedagógicas, que, por meio da consciência

⁵² Entre as teorias pedagógicas modernas, Libâneo se refere às concepções até agora apresentadas neste trabalho por terem sido gestadas em plena modernidade (LIBÂNEO, 2005): tradicional, escolanovista, tecnicista, crítico-reprodutivista, bem como às críticas, também inspiradas na tradição moderna (libertária, libertadora, crítico social e histórico-crítica).

⁵³ Para aprofundamento na classificação proposta por este autor, ver Libâneo (2005, p. 26-36).

⁵⁴ Entre estas, o autor nomeia as seguintes: crítica do currículo (origem na sociologia crítica inglesa e norte-americana); histórico-cultural (apoiada em Vygotsky e seus seguidores); sociocultural (também remete a Vygotsky, mas com ênfase na aprendizagem como atividade situada em um contexto cultural); sociocognitiva (põe em relevo as condições culturais e sociais da aprendizagem); e da ação comunicativa (formulada por Habermas e associada à teoria crítica, originada dos trabalhos da Escola de Frankfurt). Para aprofundamento ver Libâneo (2005, p.28-31).

⁵⁵ Entre estas, estão: o holismo propriamente dito, a teoria da complexidade, a teoria naturalista do conhecimento, a ecopedagogia e o conhecimento em rede. Para aprofundamento ver Libâneo (2005, p.31-34).

política e visando à construção de uma nova concepção de campo, de cidade e de sociedade, têm-se organizado historicamente a partir dos movimentos sociais

Em ações coletivas diversas, em movimentos sociais de libertação/emancipação dos padrões de poder, de trabalho, de apropriação/expropriação da terra, do solo, da riqueza, do conhecimento, das instituições do Estado. Nessas ações coletivas por libertação/emancipação se produzem Outros Sujeitos políticos e de políticas. Exigem reconhecimentos, constroem seus autorreconhecimentos. (ARROYO, 2012, p.15)

Nesse sentido, reconhecem-se nas lutas por terra, saúde, dignidade, trabalho, moradia, escola, alimentação, na produção da existência, atividades formativas emancipadoras. Mesmo que o autor não esteja falando a partir de uma postura pós-moderna, descreve concepções pedagógicas que a estas se somam. De acordo com Arroyo (2012), esses atores sociais constroem, em suas lutas, “Outras pedagogias”, que não são reconhecidas pelas concepções modernas de educação. Afirma:

Suas pedagogias de emancipação exigem ser reconhecidas como outras epistemologias inspiradoras de outras práticas formadoras na diversidade de tempos/espacos de educação popular. De Outras Pedagogias. (Idem, p. 83)

Essa necessidade de reconhecimento se volta para a reafirmação dos coletivos populares enquanto sujeitos, de modo a superar as concepções modernas que os colocam enquanto subalternos, inferiores, no lugar da carência e do não saber (ARROYO, 2012; NOGUEIRA SOBRINHA, 2012).

Arroyo (2012) tece críticas à pedagogia moderna por não reconhecer os sujeitos sociais como produtores de conhecimento. Vê-os como sujeitos do não saber, da consciência acrítica, “apolitizados”. Por estar amparada na visão de mundo moderna e em uma concepção de conhecimento da ciência moderna, não reconhece outra teoria pedagógica que não a produzida pela academia, pelos intelectuais, nas instituições que validam o conhecimento científico. Os educandos, por sua vez, não se reconhecem nessas pedagogias, resistem a elas, o que impede a emancipação.

Explicitar essas novas tendências concomitantes às concepções pós-modernas é entender que, em meio a isso, emergem vários temas relativos à educação que remetem concomitantemente à necessidade de diálogo entre as concepções modernas e pós-

modernas, no sentido de compreender as contribuições, as possibilidades e entraves para uma educação emancipatória.

Entretanto, atualmente, de acordo com Alves (2007, p.275), “é emblemático [...] se conceber o pós-modernismo como sendo algo negativo por definição [...] e que, sendo assim, não requer maiores análises”. Por isso, concordamos que, antes de serem desconsideradas ou tomadas automaticamente como discurso neoliberal, por tenderem à pós-modernidade, merecem atenção. Sem negar a possível apropriação do discurso pós-moderno pelo discurso neoliberal, entende-se que se faz necessário o exame cuidadoso dessas tendências, pois elas não são unívocas e se torna pouco produtivo posicionar-se simplesmente contra ou a favor (idem).

Concordamos com Alves (2007) e entendemos que essa diversidade de posicionamento das tendências pós-modernas pode indicar aspectos relevantes, presentes em pesquisas de autores que buscam a ampliação do debate acerca da educação e da formação de professores, a partir de novas categorias, tais como dialogicidade, subjetividade, afetividade, sentidos subjetivos, solidariedade, complexidade, transdisciplinaridade, holística, valores, entre outras, mas com os mesmos objetivos de emancipação (SOUZA, 2009; CUNHA, 2006; MAGALHÃES, 2009; SCOZ, 2009; BRZEZINSKI, 2011; ISAIA, 2006; NOGUEIRA SOBRINHA, 2012) presentes nas tendências críticas, sem perder de vista as dimensões político-sociais, econômicas e culturais da educação.

Sendo assim, percebe-se a construção de uma concepção de educação, amparada em bases epistemológicas que se têm diferenciado das tendências modernas. E como a educação não é neutra, cabe analisá-las para compreender se corroboram com a reprodução social ou se pautam na necessidade de transformação social em prol da construção de uma humanidade renovada (SEVERINO, 2010). Desconsiderar tais aspectos pode comprometer uma análise que pretenda a compreensão da realidade em sua totalidade; por isso, somos incitados a problematizar a ruptura paradigmática e a inclusão de novas categorias na produção do conhecimento acerca da formação de professores com vistas à promoção da emancipação humana e no sentido de adensar o movimento de contra-hegemonia. Levar em consideração uma nova forma de dialogar com o conhecimento e de ver o mundo pode contribuir na busca por uma formação que contemple os sujeitos em sua completude, cabendo o alerta de se considerarem as dimensões sociopolíticas, econômicas e culturais inerentes a um olhar dialético sobre a realidade.

1.3. Algumas considerações

Não considero razoável que alguém limite sua vida apenas ao piso intermediário, autobloqueando os acessos ao porão – onde se enraízam os pensamentos – e o sótão – de onde se pode voar. Para nós que trabalhamos no campo da educação, qualquer desinteresse pela casa toda revela uma imensa falta de sensibilidade e até mesmo uma não compreensão do papel social que temos em nossas mãos. (VEIGA-NETO, 2012, p. 272)

É preciso ir ao porão da casa. Metáfora de Gaston Bachelard, apropriada por Veiga-Neto em uma incursão reflexiva sobre a educação. De acordo com Veiga-Neto (2012, p.272), enquanto o porão é onde se situam as raízes do pensamento, “que sustentam nossas visões de mundo e nossas maneiras de pensar, quanto às diferentes possibilidades de imaginar e realizar novas maneiras de ser e de estar no mundo” (ibidem), é no sótão onde se apresentam as possibilidades de construir outros mundos, estando no piso intermediário nossas práticas pedagógicas.

Fazemos um empréstimo dessa construção de Veiga-Neto (2012) com sua analogia remetendo-nos à história do ideário pedagógico e entendemos que, para a compreensão de toda a casa, ou seja, das concepções de educação, há a necessidade de percorrermos seus vários cômodos, ir às raízes do pensamento, compreender as visões de mundo que as regem (idem) para que possamos encontrar possibilidades para a construção de uma sociedade “outra” (SEVERINO, 2010, p. 646). Mas não se pode ficar preso a apenas um cômodo da casa, nem ao porão nem ao sótão, pois a materialidade do piso intermediário nos chama à responsabilidade de uma tomada de posição.

Não percorrer todos os cômodos pode aprisionar-nos em discursos idealistas, utópicos e pouco úteis a uma efetiva mudança individual e coletiva ou, até mesmo, perpetuar o condicionamento da prática pela prática. Não percorrer os cômodos da casa pode coincidir com uma suposta neutralidade das práticas educativas, tão ao gosto das concepções liberais (tradicional, escolanovista, tecnicista, e suas versões atualizadas) que corroboram a reprodução dessa sociedade tão desigual.

O entendimento das visões de mundo explicitam os projetos de sociedade, a concepção de homem, os princípios e valores que direcionam as atuais práticas pedagógicas. Como a educação é uma prática social formativa do humano, ampara-se, por consequência, em visões de mundo que direcionam outras práticas sociais, formas de pensar, ser e agir na sociedade e nelas interferem. Ir aos porões nos permite conhecer

o que está por trás dos discursos pedagógicos, permitindo que, na materialidade da ação pedagógica, construam-se outras práticas, outras formas de pensar a educação, o homem, a sociedade, diferentes das que hegemonicamente se têm perpetuado em nossa sociedade.

Veiga-Neto (2012, p.278-279) explica:

Para a maioria de nós, “ir aos porões” não significa nos especializarmos acerca do que lá existe; significa apenas conhecer como se formaram historicamente as coisas que lá estão, independente dos nossos juízos de valor sobre elas. Tal conhecimento nos capacitará a estimular mais efetivamente o que julgamos ser positivo e defensável. Ao mesmo tempo, nos capacitará a combater os estereótipos e preconceitos, sempre tão comuns e danosos tanto para uma compreensão mais acurada e conseqüentemente dos fenômenos sociais – aí incluídos os fenômenos educacionais – quanto para uma prática social mais justa e equitativa. [...] Em contrapartida, ali também estão as bases que sustentam a compaixão, o senso de justiça e o respeito à diferença.

Foi nesse sentido que buscamos, no percurso realizado neste capítulo, compreender o ideário pedagógico em sua historicidade e explicitar as visões de mundo, de homem e de sociedade, assim como os princípios e valores que ampararam e ainda fazem parte das formas de pensar, teorizar e praticar a educação no Brasil.

Foi percorrendo os cômodos da casa que percebemos como marcada pela luta de classes a história das concepções de educação e que, embora pouco explicitado pela historiografia, a oposição e o embate contra as concepções hegemônicas sempre esteve e continua presente na busca pela emancipação. Entendemos que se foram constituindo pedagogias de resistência na marcha das relações de poder/saber a que os coletivos populares foram submetidos nos processos de recomposição da hegemonia dos interesses das classes dominantes.

Os princípios e valores que ampararam as decisões políticas para a instituição das pedagogias oficiais e hegemônicas no país estiveram acompanhados de um projeto de sociedade que buscou a conformação social, a manutenção da ordem estabelecida, a disseminação de uma visão de mundo única. Um projeto de sociedade que, vinculado aos interesses das classes dominantes, perpetuou a condição de dominadas, inferiorizadas, subalternizadas das classes populares. Ora, as concepções pedagógicas hegemônicas foram gestadas e regidas pelos princípios de equalização social, conformação dos sujeitos, característicos das ideologias liberal e neoliberal, o que não

poderia representar algo que não fosse a subserviência, a moralização, a inferiorização dos sujeitos. Inferiorizados, perpetuam-se na condição de dominados (ARROYO, 2012).

Ficam, assim, evidentes o caráter conservador das concepções tradicional, escolanovista assim como da tecnicista e os mesmos princípios de conformação, adaptação, preparação, ou seja, de alienação dos sujeitos frente à sociedade, perpetuando-se em ideias pedagógicas repaginadas e materializadas em concepções neoescolanovistas/neotecnicistas, que regem as políticas educacionais neste início do século XXI (SAVIANI, 2010).

O conflito de classe fica evidente na constituição de concepções contra-hegemônicas, ou contrapedagogias, que emergem dos movimentos sociais em diferentes momentos históricos, com outras epistemologias, que traduzem outra visão de mundo, outros interesses, valores, princípios. O sentido da libertação da opressão, da dominação de classe toma os discursos. Emergem as pedagogias de resistência (ARROYO, 2012), desde o levante do movimento operário da década de 1920, passando pela pedagogia do oprimido e pelas concepções críticas que buscam a transformação, a emancipação, a libertação da condição de desumanização a que foram submetidos os coletivos populares pelas concepções hegemônicas. Mas uma questão que se coloca é se, mesmo críticas, não continuam essas concepções a ver os sujeitos com o mesmo olhar das pedagogias hegemônicas, do não saber, da carência, da inferioridade.

Esse conflito de classes explicita o caráter político da educação e a necessidade de uma tomada de posição em relação à concepção teórica e metodológica que rege as formas de pensar e fazer educação em nosso país. E, por se tratar de uma prática social, política e cultural remete às relações humanas, que envolvem disputas de poder e antagonismos; se for numa perspectiva emancipadora, pode ser de intervenção na realidade no sentido de transformá-la. Transformar-se, transformar as formas de se ver e ver o outro, de ver o mundo. Transformar as condições objetivas e subjetivas de formar e ser formado.

Mas a transformação da casa (VEIGA-NETO, 2012), passa pela compreensão dialética e problematizadora da realidade, pela práxis, ou seja, pela coerência entre o que se teoriza e se pratica, pela consciência do inacabamento dos sujeitos, pela compreensão de si e do outro como sujeito histórico, social, político e cultural, pela coletividade, pela emancipação, pela humanização.

Com esses esforços de irmos aos porões, ativamos nossas indagações e atiçamos nossas indignações. E mais: entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente. (VEIGA-NETO, 2012, p.280)

A condição pós-moderna atual, nos coloca diante da cautela e reflexão sobre as novas perspectivas que o pensamento pedagógico brasileiro atual tem incorporado e produzido, no sentido de explicitar a ideologia que as permeia e os interesses que efetivamente defendem. Mas, ao mesmo tempo, não se pode ficar preso nesse cômodo da casa sem dedicar a devida atenção às possibilidades que se apresentam no debate teórico, tão permeado pela diferença, que não pode ser inocente nem tomado pelo dogmatismo epistemológico. Como afirma Veiga-Neto (2012, p.280), “é preciso praticar a escuta com cuidado, com espírito crítico e cotejando o que dizem com as outras coisas já ditas e que se alojam nos porões dos discursos. Essa será uma maneira de evitarmos as hegemonias e o reino do pensamento único”.

É preciso refletir e considerar as contradições, os aspectos ideológicos do debate, sem perder de vista a centralidade de todo processo educativo, a humanização. A grande questão que fica ao pensamento pedagógico brasileiro atual é: se queremos formar uma humanidade renovada, que humanidade se quer formar? Com qual concepção de educação? É diante dessa questão que insistimos ser preciso percorrer todos os cômodos da casa.

Nesse sentido, no próximo capítulo, buscaremos conhecer os porões dos discursos sobre a formação de professores para compreendermos as concepções que permeiam essa temática no contexto atual.

Capítulo II

Formação de professores e emancipação

Trazer do porão para as partes de cima da casa esse caráter contingente das coisas é que nos permitirá praticar o ativismo consequente e (talvez...), transformador, e não simplesmente praticar apenas uma militância obediente aos cânones já pensados e traçados por outros. Ainda que se deva escutar a todos, é preciso praticar a escuta com cuidado, com espírito crítico e cotejando o que dizem com as outras coisas já ditas e que se alojam nos porões dos discursos. Essa será uma maneira de evitarmos as hegemonias e o reino do pensamento único (VEIGA-NETO, 2012, p.280).

Evitar as hegemonias e o reino do pensamento único parece ser um dos caminhos que vai nos remeter ao contrário disso, que é a construção de forças emancipatórias. Assim, retomamos a metáfora de Veiga-Neto (2012) para explicitar o objetivo deste capítulo, que se refere à compreensão das concepções de formação, identificando o ideário pedagógico que as sustenta e as demandas que impõem ao trabalho docente ao qual se vinculam as práticas pedagógicas com as quais convivemos na atualidade.

Nosso percurso passa pelo papel da universidade no contexto de reestruturação produtiva, a formação que sustenta e as concepções de mundo às quais se vincula, com a intenção de ir aos porões da casa. Buscaremos ouvir atentamente e com “espírito crítico” (VEIGA-NETO, 2012, p. 280) os discursos amplamente disseminados pelo país, especialmente a partir dos anos 1990, quando um processo de construção de hegemonia pretendeu disseminar um pensamento único sobre a formação de professores, evidenciando as expectativas e finalidades da formação que ideologicamente tem-se estabelecido em nosso país no século XXI.

(Re)conhecer as concepções de formação de professores pode propiciar o (re)conhecimento de outros cômodos da casa, no sentido de evidenciar os nexos e contradições dos discursos que têm permeado o campo da formação de professores e que afetam o trabalho docente. Compreendendo que existe um movimento de contra-hegemonia pautado em uma concepção crítica de educação, será essa a perspectiva que nos conduzirá pelas “dependências da casa” (VEIGA-NETO, 2012, p. 272). A partir dela, recolheremos elementos constituidores de forças emancipatórias que nos conduzam, talvez, a processos transformadores (idem).

Para tanto, recorreremos a alguns dos autores que corroboraram a compreensão do contexto da formação de professores na contemporaneidade, tais como: Silva, (2011a), Schön (2000); Perrenoud (1993); Zeichner (1998); Gomez (1998); Sacristán (1995); Contreras (2002); Nóvoa (1999); Pimenta (2002); Guimarães (2004). Com estes, buscaremos entender o efeito dos discursos sobre a materialidade do piso intermediário (os processos formativos), com o desejo de nos lançarmos às partes mais altas da casa, trazendo outros entendimentos e significações mais livres das amarras da homogeneização (VEIGA-NETO, 2012).

2.1. A Universidade pública e formação docente em contexto de reestruturação produtiva

As mudanças ocorridas no capitalismo, especialmente a partir dos anos 1980, emergem em resposta à crise capitalista global iniciada na década de 1970. Naquele contexto, manifestou-se uma crise de superprodução, advinda do modelo fordista/taylorista de produção, que ocasionou a adoção do modelo de acumulação flexível do capital e do mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Contribuiu para essa crise uma acelerada transformação técnico-científica e tecnológica que desencadeou uma série de mudanças de ordem econômica, social, política e cultural mundialmente.

O modelo taylorista/fordista de organização e gerenciamento do trabalho no processo de produção favoreceu a ampliação do trabalho assalariado e a produção em massa. Era baseado na racionalização do trabalho para aumento da produção e acumulação de grandes estoques; eliminação de desperdícios; controle dos tempos e movimentos dos trabalhadores organizados na linha de montagem, provocando a fragmentação, hierarquização e especialização das tarefas, assim como a intensificação da divisão técnica do trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

O capitalismo, naquele contexto, passava por um processo de integração e reestruturação, que ficou conhecido por globalização, e sua face político-ideológica como neoliberalismo. O neoliberalismo enquanto tendência hegemônica contemporânea situa-se

Como uma reformulação do padrão de gestão do desenvolvimento do capitalismo, presente na concepção de Estado liberal intervencionista

keynesiana, vigente na vertente denominada *Welfare State*, ou Estado do Bem-Estar Social, caracterizado, entre outros aspectos, pela implementação da esfera pública por meio do incremento de políticas sociais, postulando a consolidação das economias de mercado; nesse caso, trata-se, portanto, do fortalecimento do papel do Estado, por intermédio da adoção de uma feição intervencionista na economia (DOURADO, 2002, p. 247, grifo do autor).

A perspectiva neoliberal alimenta a crítica ao Estado intervencionista e busca a minimização da atuação em políticas sociais, sendo que a “redução ou desmonte das políticas de proteção são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado” (idem, p. 235). Instituíam-se uma nova ordem econômica mundial que perdura ainda hoje.

Para enfrentar a crise econômica e o processo de redemocratização que o Brasil também vivia em fins da década de 1980, buscou-se uma reestruturação das bases econômico-produtivas que propiciou uma reorientação nos princípios regentes das políticas públicas, buscando-se respaldo na ideologia neoliberal como forma de permitir ao país acompanhar o desenvolvimento do capitalismo mundial e a recomposição da hegemonia das classes dominantes.

Desde então, novos requisitos de qualificação do trabalhador vêm sendo requeridos e justificados pelas novas formas de produção, advindos do novo modelo de organização do trabalho, de modo que

Esse entendimento, acompanhado pela afirmação de que um contexto marcado pela flexibilidade e a inconstância dos fatos exige uma “nova racionalidade” e, desse modo, uma nova forma de apreender e produzir conhecimentos pressupõe que os novos modelos de organização do trabalho exigem novas aptidões, novas capacidades e novas atitudes que só podem ser dominadas pelo trabalhador qualificado (HOTZ; ZANARDINI, 2009, p. 133).

As novas solicitações de qualificações profissionais implicaram uma nova forma de pensar a educação como estratégia para qualificar o trabalhador no domínio de um conjunto de habilidades e competências (atitudes de cooperação, engajamento aos objetivos da empresa, flexibilidade frente às mudanças, iniciativa e capacidade para resolver problemas), de modo a incorporar as novas formas de produção capitalista. Dessa forma, “a escolarização é tomada como o principal meio de os indivíduos ascenderem socialmente e como condição para o Brasil transpor sua condição de país

periférico” (idem, p.134). Dissemina-se, então, no discurso do Estado brasileiro, das agências multilaterais e também de educadores e intelectuais, a ideia de reforma da educação como resposta à suposta formação requerida pelas novas formas de organização do trabalho.

Naquelas circunstâncias, construiu-se um discurso sobre uma crise educacional advinda da ineficiência da escola, da má administração e da formação inadequada dos professores, com vistas a produzir consensos em torno das diretrizes políticas e econômicas que seriam adotadas a partir de então como justificadoras da ordem vigente. Um engendramento político que se justificava porque para que a classe dominante se mantivesse como tal, precisaria reproduzir as condições que possibilitassem as formas de dominação (CURY, 1985). Uma dessas condições é a produção de consensos para legitimar sua ideologia, redefinindo ideias, crenças e valores que viessem ao encontro de sua visão de mundo, como forma de assegurar e validar a dominação. E para esse fim, a educação passou a ocupar papel fundamental como mediação da hegemonia em curso, uma vez que a classe dominante buscava, por meio da educação, conduzir as classes populares “mediante a incorporação da ideologia dominante sob a forma de senso comum” (CURY, 1985, p. 65, grifo do autor).

Gradativamente, criou-se um discurso denunciante do fracasso da escola pública, de sua ineficácia, ineficiência e má qualidade, buscando desqualificá-la, para justificar as mudanças e atribuir um determinado sentido à educação (SHIROMA, 2003), o redentorista. Similarmente empenhado no início do século XX pelo ideário da Escola Nova, foi usado também nos anos de 1990, para justificar uma política compensatória que viesse solucionar os problemas econômicos, aliada à administração de eventuais conflitos sociais (idem).

As políticas educacionais delineadas naquele contexto partiam do pressuposto de que a educação deveria estar articulada ao sistema produtivo, de modo a qualificar o trabalhador flexível às mudanças do mercado de trabalho, colocando “o mercado como objetivo do processo educativo” (HOTZ; ZANARDINI, 2009). Isto condizia também com a teoria do capital humano⁵⁶ que, como no ideário tecnicista, entendia a educação

⁵⁶ A teoria do capital humano inclui uma teoria econômica que surgiu como alternativa para o desenvolvimento econômico e redução das desigualdades sociais. Segundo seus defensores, tendo como ícone Theodore Schultz (economista estadunidense), a capacitação do trabalhador é fator relevante para aumentar a produção, sendo a educação considerada um investimento pessoal (CATTANI, 2002). No Brasil, essa teoria foi incorporada nas políticas juntamente com os princípios de “racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2009a, p.11), possibilitando a emergência de uma concepção produtivista da educação. (idem nota 26 deste trabalho).

como preparação para o trabalho em função do mercado, centrado no desenvolvimento econômico do país. Na década de 1990, mantendo a centralidade e a crença na educação para o processo econômico-produtivo, a teoria do capital humano assume novo significado com ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir para que possa atingir uma boa posição no mercado de trabalho (SAVIANI, 2010).

Pode-se afirmar que a concepção de educação que passa a direcionar as políticas educacionais a partir de então imprime um caráter neoprodutivista⁵⁷ à educação, pois esta passa a ser contraditoriamente concebida

Como investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos (SAVIANI, 2010, p.430).

Percebe-se que, nesse contexto de expansão da economia globalizada e das tecnologias, os ideais neoliberais passaram a reger a lógica das políticas educacionais tanto internacionalmente como no Brasil, fundamentando uma série de reformas e diretrizes implementadas no país com o objetivo de elevar a “qualidade da educação”.

Vale ressaltar que qualidade na educação em uma perspectiva neoliberal se distancia de qualidade social e se aproxima de uma qualidade que pode ser medida por um conjunto de avaliações e regulações externas, por critérios de eficiência e produtividade. Nosso posicionamento, no entanto, condiz com a defesa da qualidade social da educação, que, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003),

Significa não apenas diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover. Ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do País, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado (p.145).

No entanto, essa concepção de qualidade da educação não é hegemônica; ao contrário, o que vimos foram mudanças significativas que responderam às demandas dos compromissos assumidos durante a Conferência Mundial de Educação para Todos,

⁵⁷ O predomínio do produtivismo na educação teve início na década de 1960 e materializou-se na pedagogia tecnicista, na década de 1970. Por isso, a denominação neoprodutivismo, dada à reformulação da teoria do capital humano nessa nova circunstância (SAVIANI, 2010).

em Jontiem, em 1990, a saber: fornecer as bases para as reformas econômicas, sociais e educacionais (HOTZ; ZANARDINI, 2009). A ênfase foi dada à expansão e universalização do acesso à educação básica, com o fortalecimento de alianças para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (PINHO, 2009), divulgando a necessidade de valorizar o magistério e melhorar a qualidade da educação. Entretanto, embora o discurso pareça certo e adequado, tinha muito mais de ideológico do que de emancipador. Isso porque a finalidade pretendida se voltava para uma universalização distante da qualidade social. Seu foco era/é o mercado.

As reformas propostas se ampararam no discurso de modernização e racionalização do Estado, na tendência de sua mínima intervenção, assim como nas “orientações” de organismos multilaterais, com privilégio aos aspectos econômicos e mercadológicos. Organismos multilaterais como Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outros, convergiram em suas análises, insistindo no discurso da ineficiência dos sistemas educativos e da necessidade de reformas, não só nos aspectos estruturais como também nas bases epistemológicas que deveriam orientar os processos educativos.

Entre as orientações do Banco Mundial para a área educacional, por exemplo, pode-se destacar: descentralização dos sistemas de ensino; desenvolvimento de capacidades básicas necessárias às exigências do trabalho flexível; realocação dos recursos públicos para a educação básica; ênfase na avaliação e eficiência, induzindo à concorrência entre as instituições formadoras; programas compensatórios; e capacitação docente – formação em serviço (DOURADO, 2002). Reconfigurava-se a educação brasileira por meio da reconceitualização da educação como mercadoria, como serviço a ser comprado e não mais como direito social, com a substituição dos “argumentos de natureza filosófica, sociológica ou psicológica por planilhas e bancos de dados voltados ao conceito ora hegemônico de ‘custo-benefício’” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p.383). Passou-se a articular educação e conhecimento “por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (DOURADO, 2002, p. 238), o que elucida a real intencionalidade dos documentos formadores na Conferência Mundial de Educação para Todos, Jontiem (1990).

O início do processo de modernização da educação, nos anos 1990, foi pautado pelos mesmos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade presentes no

tecnicismo dos anos 1970, que assumiu apenas nova conotação, o que na concepção de Saviani (2010) trata-se de um novo ideário, o neotecnicista. Essa perspectiva defende

A valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir os custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (p.438).

Com Saviani (2010), é possível entender que, em meio ao processo de reestruturação produtiva do país, acontece também uma reorganização e ajustamento do sistema de ensino superior brasileiro ao ideário neotecnicista, por meio da diversificação do sistema e da diferenciação das instituições. Pode-se dizer que houve a diversificação de serviços, de cursos e programas a serem oferecidos aos “clientes” e, com a diferenciação, buscava-se estimular a heterogeneidade institucional no sistema de educação superior, gerando maior competitividade e variedade de estruturas organizacionais.

O processo que intensificou a diversificação do sistema e a diferenciação institucional trouxe como consequência mais aparente a crítica ao modelo único (unidade ensino, pesquisa e extensão), o que compromete a qualidade da formação, com um “boom” expansionista da educação superior via rede privada, com direito a abertura legal para novos locus de formação como os Centros Universitários e os Institutos de Ensino Superior. Segundo as demandas das políticas educacionais, grande parte dessas instituições centram suas atividades somente no ensino; a qualidade do trabalho acadêmico, entretanto, nem sempre é colocada como condição fundamental para seu funcionamento (CUNHA, 2006). Tais condições só vieram reforçar o sentido de formar para o mercado de trabalho, para certificação, e a prevalência do ensino sobre a produção do conhecimento.

Nesse mesmo contexto, tem visibilidade a metamorfose da universidade pública (OLIVEIRA, 2000), que a levou a uma crise institucional diante da perda de prioridade como um bem público nas políticas educacionais (SOUSA SANTOS, 2006), consequência da perda de prioridade das políticas sociais em geral, característica do modelo econômico adotado e pautado em orientações dos organismos internacionais.

No que se refere à universidade pública, houve um processo de mercantilização voltada para sua descapitalização e para a transnacionalização do mercado universitário, no sentido de torná-la mais produtiva e pragmática para a produção de um saber voltado aos interesses do mercado (OLIVEIRA, 2000). Essa descapitalização se constituiu em manter a autonomia e especificidade institucional, mas minou suas bases privatizando parte dos serviços que presta, como também forçando o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada e organizações não governamentais (ONGs). A transnacionalização das trocas universitárias, algo que não é recente na história da universidade, ganha uma lógica exclusivamente mercantil, colocando em curso uma globalização neoliberal da universidade (OLIVEIRA, 2000), o que a conformou à lógica do capital ao adequá-la às demandas da reestruturação produtiva.

Pode-se afirmar que há um processo de ajustamento da universidade pública, em especial as federais, ao novo ordenamento político e econômico. Isso significou inseri-la em uma lógica empresarial, atribuindo-lhe feição de organização social (CHAUÍ, 2003). Nessa perspectiva, bens sociais como a educação são transformados em prestação de serviços. As universidades passam a ser geridas e organizadas a partir de princípios empresariais, defendendo maior flexibilidade, eficiência e eficácia nas relações produtivas, reforçando os objetivos do modelo econômico na divisão e exclusão sociais. No caso da universidade pública, essa visão organizacional coloca em questão o seu papel de instituição social e o ethos acadêmico, que tem sido atacado diante dos novos papéis - relativos à formação profissional e à produção do conhecimento - a ela atribuídos nesse contexto de globalização e reestruturação produtiva.

A universidade deixa de ser reconhecida como instituição social para ser uma organização social. Nas palavras de Chauí (2003), uma instituição social é uma ação ou prática social fundada no reconhecimento público e estruturada por parâmetros de aprovação e legitimidade internos a ela. Enquanto instituição social, a universidade nasceu relacionada com a preservação da cultura e se constituiu vinculada à base do pensamento humano, à socialização do saber e à produção do conhecimento. Constituiu-se vinculada “ao social e ao desenvolvimento humano integral, ou seja, à formação de cidadãos e profissionais dotados de sensibilidade ao que tem de valor público” (DIAS SOBRINHO, 2000. p.19), com o papel de oferecer educação enquanto direito social. A universidade legitimou-se fundada na ideia de autonomia do saber frente à religião e ao

Estado e concebeu-se, a partir da Revolução Francesa, como republicana, ou seja, pública e laica⁵⁸.

Nessa perspectiva, o ethos da universidade é o conhecimento (LUCCHESI, 2008), e como instituição social, o conhecimento produzido por ela é um bem comum, cabendo-lhe, por isso, garantir a educação como bem público, ou seja, propiciar o desenvolvimento da consciência cidadã e a participação da e na sociedade. Sua essência está na produção e socialização/difusão do conhecimento e no permanente exercício da reflexão crítica, sustentado na pesquisa, no ensino e na extensão (CHAUÍ, 2003). É também sua função incentivar o pensamento, a responsabilidade social e o respeito às diferenças, a inclusão e a participação (LUCCHESI, 2008).

Entretanto, incorporando a lógica de uma organização social adequada à reordenação produtiva, a universidade se distancia dessa essência e passa a ser regida por “ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito”; desmobiliza sua posição e papel na luta de classes, tendo apenas a si mesma como referência num processo de competição com outras Instituições de Ensino Superior (IES) que fixaram os mesmos objetivos particulares; “seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais”. Sua permanência depende mais de sua capacidade de adaptar-se às mudanças rápidas do meio; e, além disso, é “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual” (CHAUÍ, 2003, p.5-6).

Pautando-se por esses princípios, a formação é pensada como habilitação rápida, transmissão e adestramento para atender às demandas do mercado (idem). O currículo é, geralmente, organizado em forma de grade, os conhecimentos são apresentados aos alunos de forma fragmentada através de disciplinas com fim em si mesmas. Não há tempo para a reflexão crítica ou para um exame mais aprofundado dos conhecimentos instituídos, com prevalência da dimensão técnica da formação. Paralelamente, a pesquisa caminha para um papel pragmatista e produtivista, e a universidade passa a ser fornecedora de conhecimento, que assim como a informação, passou a compor o próprio capital. Convém observar que, atualmente, a informação prevalece sobre conhecimento e este, por sua vez, deixa de ser um fim intrínseco à educação superior (CHAUÍ, 2003).

⁵⁸ Diante das revoluções sociais do século XX, passou-se a entender educação e cultura como constitutivas da cidadania, e nesse sentido, além da vocação republicana, passou a fundar-se também nas ideias de democracia e democratização do saber.

Assim, a situação provocada pela reestruturação produtiva que instalou mudanças na universidade e no país, deliberou, dentre outras ações, a expansão do ensino superior na rede privada (DOURADO, 2002) e mercantilização da universidade pública (CHAUÍ, 2003), também amplia a possibilidade do estabelecimento da relação empresa-cliente/consumidor, na qual o saber é uma mercadoria a ser consumida pelos alunos e transmitida pelos docentes. Nasce uma problemática que reforça a despreocupação com a formação integral do graduando, ou seja, com uma formação que compreenda as dimensões técnica, ética, política e estética (SEVERINO, 2010; SILVA, 2011; RIOS, 2010). Os cursos de formação passaram a ter o objetivo de alcançar apenas a capacitação técnica, o saber fazer, a instrumentalização do conhecimento, a abreviação dos estudos, a fragmentação do conhecimento, ocasionando, conseqüentemente, a superficialidade da formação e da produção do conhecimento.

Essa formação, submetida à instrumentalização do saber, à dinâmica do processo produtivo e às determinações do mercado corrobora uma educação como prática de dominação (FREIRE, 2005). Uma perspectiva desumanizadora que pretende a conformação dos sujeitos à visão de mundo hegemônica, concebendo os educandos como seres da adaptação e do ajustamento, seres do fazer, executores de determinações das lideranças. Não é demais afirmar que a universidade afasta-se do seu ethos, desvia-se do seu verdadeiro papel, de sua identidade. O mesmo acontece com a educação de forma geral, uma vez que passa a negar aos educandos a possibilidade de reflexão crítica e ação conjunta, ou seja, nega-lhes a possibilidade da práxis. E, como afirmamos no primeiro capítulo, fora da práxis, os homens não podem ser (FREIRE, 2005; ARROYO, 2012).

Nesse contexto de reestruturação produtiva, perde-se o sentido de uma formação humana emancipadora. Freire (2005) é incisivo ao comentar:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005, p. 77, grifo do autor).

Mais grave isso se torna no tocante à formação de professores, já que esta limita e estreita a formação daqueles que atuarão nas escolas, com as crianças, jovens e adultos, reduzindo e dando continuidade ao treinamento, à preparação para mercado, como veremos adiante. Advogamos com Freire (1996, p.14) que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, ou de competências. É possibilitar aos sujeitos a conscientização sobre sua própria condição, conhecer os elementos de sua situação sócio-histórica para nela intervir, e superá-la, por meio de uma ação politizada e coletiva. É humanização em processo, ou seja, libertação das amarras da opressão.

A consequência mais aniquilante e mutiladora desse processo alienante, que gera um efeito em cascata, desde a formação do professor até a escola, é que sobrepõe os interesses do mercado aos interesses radicalmente humanos (FREIRE, 1996). O treinamento, a memorização mecânica, a reprodução acrítica do conhecimento aniquilam a criticidade, a criatividade, a curiosidade para saber mais, para conhecer o que está por trás das aparências, “anestesiaram a mente”, “domesticam a curiosidade” (FREIRE, 1996). Estreita-se a formação, que deveria gerar a reflexão e a crítica sobre os fatos e as coisas (CHAUÍ, 2003).

Reafirmamos com Freire (1996, p.124) que é preciso criar condições para “que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor”. Oferecendo essa possibilidade aos professores em formação, intenciona-se provocar o mesmo efeito cascata referido acima, que vá atingir da base ao topo da pirâmide social, no sentido contrário ao da domesticação, o da emancipação.

Pode-se afirmar, portanto, que, corroborando o ideário neotecnicista (SAVIANI, 2010), a lógica organizacional imposta e assumida pela universidade e por seus cursos de formação tem contribuído para avalizar a visão de mundo hegemônica, no sentido da reprodução social. Não podemos dizer, no entanto, à moda do ideário crítico-reprodutivista, que à universidade cabe apenas o papel de aparelho ideológico do Estado na reprodução da sociedade. No bojo das contradições que têm caracterizado a universidade e os cursos de formação, o processo mantém-se dialético, pois dele emergem também forças emancipatórias, de modo a criar condições para que a regulação e a reprodução advindas de um ethos externo, não seja empecilho para a emancipação (CUNHA, 2006).

De acordo com Oliveira (2000),

A natureza da universidade, a especificidade pedagógica, a complexidade do trabalho acadêmico, bem como o capital intelectual e cultural acumulado nas universidades federais, comprometidos com o interesse coletivo e com a expansão da esfera pública, podem concorrer para obstruir ou alterar, significativamente, a generalização dos interesses econômicos, das demandas privadas e da lógica mercantilista, presentes na atual reforma da educação superior, de modo a provocar, impossibilitar ou redirecionar o projeto de universidade (p.22).

Conforme Cunha (2006), são forças emancipatórias que se voltam para a recuperação da essência da universidade, em função do humano. No que tange à formação docente, busca-se uma formação humana emancipadora capaz de possibilitar aos professores em formação (inicial ou continuada) que visitem os porões dos seus pensamentos (VEIGA-NETO, 2012), ou seja, que se apropriem dos fundamentos epistemológicos que sustentam suas práticas, superando os discursos hegemônicos, muitas vezes tomados como estáticos e inquestionáveis, ativando indagações e indignações como combustível de uma práxis consciente, crítica e consequente, enfim, transformadora. É sobre isso que vamos dialogar.

2.2. Formação de professores no século XXI

Como ressaltamos, o contexto atual se constitui com forte vinculação às transformações ocorridas em fins do século XX e na aurora do XXI, quando o país vivia um contexto de reestruturação produtiva, expansão da economia globalizada, das tecnologias e da ideologia neoliberal, em que as políticas educacionais passaram a guiar-se pelos aspectos econômicos e pela lógica do mercado, com uma ênfase no professor e em sua formação, delimitando o discurso hegemônico.

Já o ideário contra-hegemônico atual emerge nos anos 1980, período de redemocratização política do país, quando se iniciam vários debates nacionais. Enquanto na década de 1970 a liberdade de manifestação foi cerceada, na década de 1980 vários movimentos sociais emergem e ganham espaço para a crítica social (GATTI, 2001), assim como o pensamento pedagógico de tendência crítica ganha corpo e se expressa no crescimento da produção teórica acadêmica, nas reuniões anuais da ANPEd e nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Temas variados ganham foco nos debates educacionais e se ampliam nos anos 1990, tais como: alfabetização e

linguagem, aprendizagem escolar, políticas educacionais, educação infantil, gestão escolar, trabalho e educação, currículo, formação de professores, entre outros (idem).

No que se refere à formação docente, no contexto dos anos 1990, parece haver um consenso sobre a necessidade de investimentos e o discurso hegemônico centraliza a formação de professores como elemento decisivo para garantir uma educação de qualidade. Mas de que qualidade se trata⁵⁹? Sabe-se que os discursos expressam uma finalidade, indicando expectativas e aspirações futuras, colocando-nos diante da questão da definição dos objetivos ou fins educacionais (SAVIANI, 1996). Cabe-nos questionar as intencionalidades impressas nas concepções de formação, hegemônicas e contra-hegemônicas. Diante disso, pode-se afirmar que o campo da formação de professores no Brasil, neste século XXI, tem sido construído em meio a debates permeados por disputas ideológicas, como expressão da luta de classes.

Vale ressaltar que os ideários pedagógicos que têm sustentado as diferentes concepções de educação, embora tenham se metamorfoseado no decorrer da história, como se evidenciou no primeiro capítulo, desembocaram, hoje, em um ideário que carrega resquícios de concepções que se fizeram hegemônicas ou contra-hegemônicas em outros contextos. Por isso, embora convivamos com a hegemonia de uma concepção neotecnicista no campo da formação de professores, dada a dialeticidade da realidade, ainda é possível observar que restam traços do ideário tradicional, escolanovista e tecnicista na composição da concepção atual, assim como do pensamento crítico nos movimentos de resistência para a construção de uma formação contra-hegemônica.

Diante da não neutralidade da educação (FREIRE, 1996), é fundamental que se coloque às concepções de formação que convivem na atualidade, a necessidade de responder a questões balizadoras de processos formativos, como: que tipo de homem se pretende formar? Para quê? Com que sentido? Visa-se, como isso a identificar valores, princípios e concepções de educação que regem seus projetos de formação docente, em busca de uma formação comprometida com a emancipação humana. Nesse sentido, concordamos com Severino (2003, p. 77) que “a formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação”.

Estamos diante de um projeto de sociedade em que a formação docente é tomada como elemento de recomposição de determinada hegemonia em que, para além de

⁵⁹ Nosso posicionamento é de qualidade social da educação, conforme expresso na página 90.

preparar os professores para qualificar a massa de futuros trabalhadores, pretende-se “transmitir conhecimentos, valores, posicionamentos, formas de ver, ser e estar no mundo” (SHIROMA, 2003, p.5). O sentido objetivado é o de constituir um pensamento único, padronizado (CUNHA, 2006), de um tipo de professor com uma mentalidade adequada às demandas e interesses do capital.

Estamos falando de concepções de formação que convivem dialeticamente neste início de século XXI, as quais, de acordo com o estado do conhecimento sobre a temática, filiam-se aos seguintes modelos teóricos: racionalidade técnica, epistemologia da prática ou racionalidade prática e crítico-emancipadora, cuja discussão nos ocupará no próximo tópico deste trabalho.

2.3. As concepções de formação de professores hegemônicas: racionalidade técnica e epistemologia da prática

Há consenso entre a maioria dos autores acima citados, como: Silva (2011), Schön (2000), Perrenoud (1993), Sacristán (1995), Zeichner (1998), Gómez (1998), Nóvoa (1999), Contreras (2002), Pimenta (2002), que o modelo teórico dominante que tradicionalmente tem pautado a formação de professores é o da racionalidade técnica, derivada da forma preponderante de pensar e fazer ciência amparada no positivismo.

Ao discutir a perspectiva educacional pautada na racionalidade técnica, Gómez (1998) a considera como equivalente a uma perspectiva ideológica de formação e de desenvolvimento técnico da função docente. Segundo ele, “concebe o ensino como uma ciência aplicada, e o docente, como um técnico”. (p. 353). De acordo com esse autor, essa perspectiva prevaleceu ao longo do século XX, educou, socializou e ainda continua formando muitos profissionais nos dias atuais.

A racionalidade técnica se constituiu amparada nos moldes de racionalização do trabalho pautado no modelo de produção taylorista, conforme discutimos no início deste capítulo. De acordo com Contreras (2002), a formação pautada nessa lógica é realizada com vistas ao controle do processo produtivo, recorre à subdivisão do trabalho em processos cada vez mais simples, e os operários vão se especializando em aspectos cada vez mais reduzidos, perdendo a compreensão do significado do processo de produção como um todo. Isso significa que o trabalho é reduzido ao cumprimento de tarefas isoladas, rotineiras e o trabalhador passa a ser submetido à dependência da

racionalização, ou seja, ao planejamento prévio e estranho àquele que executa. Além disso, submete-se à gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico dos especialistas, segundo os quais se determinam as regras e os procedimentos lógicos de decisão.

Entre os conceitos-chave que caracterizam a racionalização do trabalho, destacam-se, segundo Contreras (2002): a separação entre concepção e execução no processo produtivo, sendo o trabalhador mero executor de tarefas, sem poder de decisão; a desqualificação, já que o trabalhador perde os conhecimentos e habilidades concernentes ao planejamento e compreensão do todo para agir sobre o processo; e a perda de controle sobre o seu próprio trabalho, diante da submissão ao controle e decisões do capital, que lhe subtrai até mesmo a capacidade de resistência a essa lógica.

É a subordinação do trabalho ao capital (MARX, 1996). Subordinação aos interesses do capitalista, que controla o trabalho com a finalidade de potencializá-lo e aumentar sua lucratividade e competitividade no mercado, por meio do gerenciamento do processo de produção, da racionalização do processo produtivo (PARO, 2005; OLIVEIRA, 2000). Perdendo-se a unidade entre concepção/execução, há uma desqualificação do trabalhador, pois este se priva “progressivamente, do saber sobre o processo de produção, tornando-se mais um instrumento do trabalho, perdendo assim, tecnicamente, a condição de sujeito” (OLIVEIRA, 2000, p.40, grifo do autor).

Segundo Contreras (2002), essa lógica racionalizadora invadiu a formação docente, fazendo-a “cumprir a dupla missão de desenvolver uma mão-de-obra de acordo com as necessidades da produção e de reproduzir e recriar a justificativa racionalizadora do mundo da produção mediante a ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica”. (p. 35)

No caso do trabalho docente, a introdução desse ideal se deu tanto em relação ao conteúdo da prática educativa como no modo de organização e controle do trabalho do professor. Os currículos, tanto na educação básica quanto no ensino superior, passaram a ser concebidos da mesma forma que o processo de produção, organizados sob os parâmetros de fragmentação e decomposição em elementos mínimos de realização. Nas escolas, há a introdução de critérios de hierarquia das funções dentro da instituição mediante a figura dos especialistas (diretor, orientador educacional, supervisor, coordenador, etc.), o que favoreceu o controle sobre o trabalho docente, cuja função ficou reduzida à aplicação de programas e pacotes curriculares prontos, idealizados por especialistas. Tem-se, com isso, a separação das fases de concepção e execução do

trabalho docente caracterizando a racionalização do ensino, uma vez que a redução do trabalho do professor induz à perda de sua autonomia e do significado do conjunto, bem como do controle sobre sua função (CONTRERAS, 2002).

Ao mesmo tempo, temos uma formação que fortalece a desqualificação imposta pela perda dos conhecimentos e habilidades relativos a todo o processo educativo, o que significou uma espécie de requalificação, já que cabia ao professor, nesse novo contexto, especializar-se, adquirindo novos conhecimentos técnicos. Contraditoriamente, isso dava uma aparência de qualificação profissional e de sofisticação técnica, que, na realidade cumpriram o papel de ocultamento dos processos de controle ideológico aos quais passaram a ser submetidos (idem).

No Brasil, a racionalidade técnica ganhou ênfase, especialmente durante a hegemonia do tecnicismo educacional, como foi descrito no primeiro capítulo, mas ainda influencia sobremaneira a formação nos espaços de educação superior. Não é demais recordar que a racionalização da formação e do trabalho docente ganhou expressão nas políticas educacionais das décadas de 1970 e 1980 e se materializou, em parte, com a criação das habilitações nos cursos de Pedagogia, que formavam os especialistas (supervisor, coordenador, orientador educacional, etc.), assim como a divisão entre bacharelado e licenciatura na formação dos professores de área (disciplinas específicas) da educação básica (DEL BIANCO, 2009). Essa lógica desencadeou uma superespecialização na formação, provocando o isolamento e a hierarquização entre professores e especialistas, além de um desconhecimento mútuo (PAIM, 2006).

Por certo, todas essas mudanças desencadearam a fragmentação da formação docente e também a hierarquização do conhecimento. Ainda é possível acrescentar, com Sacristán (1995), que a formação docente pautada na racionalidade técnica concebe a realidade como campo de aplicação do conhecimento teórico, que, concebido com critérios de cientificidade pelos especialistas, é tido como mais importante que o conhecimento prático; a pesquisa tem prevalência sobre o ensino, entre outras dicotomias inerentes a essa perspectiva. Dicotomias essas que condizem com o que Freire (2005), Gadotti (1995; 1997) e Arroyo (2011) consideram como sendo uma concepção de educação mutiladora dos sujeitos, uma vez que os professores são considerados receptáculos de conhecimento, destinatários de teorias pedagógicas prontas, pré-concebidas em receituários a serem aprendidos e executados.

Nessa perspectiva, o professor é concebido como mero executor de tarefas, sendo-lhe furtadas a participação no planejamento e a compreensão do processo de produção do conhecimento. Nessa concepção, basta que o futuro professor, aprenda as técnicas necessárias produzidas por especialistas/investigadores/pesquisadores, para solucionar os problemas instrumentais da prática. O conhecimento é tido, a priori, como verdadeiro e inquestionável, mas de fato, alienador. Não há espaço para a reflexão, o questionamento, a dúvida, a criatividade, a autonomia, a autoria.

Essa perspectiva distancia-se, dessa forma, da perspectiva dialética de formação que defendemos e que sustenta uma concepção de educação como atividade humana e intencional, cuja finalidade essencial é a promoção do homem (SAVIANI, 1996). E sendo atividade humana, é uma prática social, política, econômica e cultural, uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Entendemos que a educação não é neutra. Está eivada de pressupostos que carregam sentidos e valores que influenciam a vida humana.

Schön (2000) destaca que, na perspectiva da racionalidade técnica, o profissional está sempre preocupado com problemas instrumentais e busca os meios mais adequados para alcançar os fins prefixados da prática educativa. Sua competência é medida por meio do sucesso que obteve ao encontrar as ações mais adequadas para a produção dos efeitos pretendidos de acordo com as teorias e técnicas derivadas da pesquisa científica para a solução de problemas da prática. Assim, essa perspectiva contribui para conferir uma profissionalidade⁶⁰ meramente instrumental ao professor, voltada para a aplicação rigorosa de métodos e técnicas específicas, sendo que, sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, há uma ressaltada ênfase na dimensão técnica da formação, ao treinamento (SILVA, 2011). A persistência na manutenção desse tipo de formação é explicada por Paim (2006). Para o autor, a submissão do trabalho docente à racionalização, ou seja, a separação entre concepção e execução no trabalho docente, desqualificação e perda do controle do professor tem como efeito uma

⁶⁰ Entendemos por profissionalidade docente, “a 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” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Assim, são os aspectos profissionais em relação ao trabalho docente que envolvem também aspectos da subjetividade do professor na adesão profissional, aproximando a profissionalidade da identidade do professor (GUIMARÃES, 2004). Neste sentido, a racionalidade técnica, no nosso entendimento, pretende imprimir uma profissionalidade que gere no professor uma identidade como técnico do ensino e a escola, sendo a escola concebida como campo de aplicação (PAIM, 2006).

dependência cada vez maior dos professores, para o exercício profissional, a esse conhecimento especializado das técnicas de ensino.

Esse é o caráter ideológico da racionalidade técnica, pois treinando-se o professor, com a prescrição das regras a serem seguidas, com vistas ao domínio de uma série de técnicas e conteúdos disciplinares, despolitiza-se a formação. É como se o professor fosse um ser apolítico, “sem envolvimento, sem participação, sem poder de decisão e ainda sem instrumental científico” (PAIM, 2006, p. 46). Sob essa lógica, o professor não precisa pensar ou refletir; apenas aprender a repassar uma série de conteúdos. Chega-se à conclusão de que a formação é uma atividade neutra e isenta de determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, conclusão muito ao gosto dos ideários liberais e neoliberais.

Diante disso, pode-se inferir que, segundo a racionalidade técnica, não faz parte do exercício profissional do professor questionar as finalidades ou pretensões da educação, de forma geral, e do ensino, especificamente, apenas o cumprimento eficaz do que lhe é determinado segundo regras e métodos a serem por ele introjetados, o que segundo Contreras (2002), despolitiza o debate científico, a formação e o trabalho docente. Inferimos também que é ingenuidade imaginar que, proporcionando-se a alguém teorias educativas científicas, estar-se-ia ao mesmo tempo fornecendo todos os fundamentos para guiar a prática educativa com conhecimentos encomendados e proporcionados aos docentes.

Assim, concordamos com o autor, quando afirma que

Assumir o modelo de racionalidade técnica como modelo de profissionalidade significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados. Isso significa, entre outras coisas, possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos, e separar detalhadamente a função e o momento do esboço ou programação, do momento da realização e da avaliação (CONTRERAS, 2002, p. 96).

Críticos da racionalidade técnica como Silva (2011a), Schön (2000), Sacristán, (1995), Gomez (1998), Contreras (2002) e Pimenta (2002) apontam como principal limite dessa concepção sua incapacidade de atender qualquer processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras pré-definidas. Não dão conta de responder às

demandas reais dos processos educativos e da realidade complexa da formação docente, o que requer capacidades humanas que extrapolam o saber instrumental técnico. Como ressalta Contreras (2000) “é exatamente ali onde as regras técnicas não chegam que mais falta fazem aquelas habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de consciência” (p.105).

Nesse sentido, variados enfoques foram produzidos à guisa de crítica à racionalidade técnica, dentre os quais ressaltaremos o do pesquisador norte americano Donald Schön, dada a repercussão de sua teoria no Brasil. Schön (2000), amparado nas teorias de Dewey, precursor do pensamento escolanovista, traz à tona a crítica à racionalidade técnica e a discussão sobre as limitações da mesma para atender a complexidade do ensino. Propôs uma nova epistemologia da prática que implica outra dimensão da formação, de modo a oferecer soluções para a dicotômica e hierárquica relação entre teoria e prática.

Traz à centralidade do debate os processos reflexivos e a prática docente como possibilidade de superação dessa formação instrumental, oferecida na perspectiva da racionalidade técnica. É a partir de Schön (2000) que se cunha a metáfora do professor prático reflexivo⁶¹ produzida nesse contexto como referência na formação. Esse discurso foi amplamente difundido no debate acadêmico internacional e também adentrou a reforma educacional brasileira, ao final do século XX e início do XXI.

Este autor defendeu uma epistemologia da prática “que pudesse lidar facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa - especialmente a reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000). Isso envolve o diálogo reflexivo com a situação problemática concreta (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Nessa perspectiva, a prática é entendida como um “momento da construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta” (PIMENTA, 2002, p.19), e é enfatizado, ainda, o reconhecimento do conhecimento tácito que os profissionais encontram na prática.

A reflexão, na epistemologia da prática, é tomada como

Processo vivo de intercâmbios, ações e reações, dirigidas intelectualmente, no vigor de interações mais complexas e

⁶¹ Pérez Gómez (1998) cita algumas metáforas produzidas naquele contexto, como: a ideia de docente como investigador na aula; o ensino como arte; o ensino como arte moral; o ensino como profissão de planejamento; o professor/a como profissional clínico; o ensino como processo de planejamento e tomada de decisões; o ensino como processo interativo; entre outros.

totalizadoras; com suas dificuldades e limitações, é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. [...] a reflexão na ação é um processo de investigação por meio da qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática profissional acontecem simultaneamente (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 370).

Nesse caso, o conhecimento teórico, científico ou técnico passa a ser considerado apenas um instrumento dos processos de reflexão, não mais um conhecimento “puro”, como na racionalidade técnica. Passa a ser permeado por contingências que rodeiam a própria existência. De acordo com Pérez Gómez (1998), essa perspectiva reconhece o conhecimento tácito, implícito, como necessário a qualquer profissional, no sentido de ativar e elaborar sua própria intervenção, que pode se tornar consciente mediante exercício de meta-análise. Isso significa que, no caso do professor, diante das múltiplas demandas da sala de aula, ativam-se variados recursos intelectuais no sentido amplo da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) elaborando um diagnóstico da prática, valorizando seus componentes, para planejar novas estratégias e, se possível, prever encaminhamentos futuros.

Schön (2000) destaca com sua epistemologia da prática que há situações da prática em que os profissionais não seguem as regras de investigação ou técnicas prontas, como propõe a racionalidade técnica, mas “respondem a descobertas surpreendentes através da invenção imediata de novas regras” (p.38). Assim, o profissional deve estar preparado para lidar com as zonas indeterminadas da prática, as incertezas, as situações imprevisíveis; por isso, propõe uma formação que se volte à prática desde os primeiros anos do curso, propondo um ensino reflexivo na formação profissional, como forma de adquirir as competências necessárias para atuar em situações incertas e conflituosas da prática pedagógica (SCHÖN, 2000).

Assim como Schön, Philippe Perrenoud (1993), que também teve influência sobre o campo da formação docente, defende a ideia de reflexão na ação ou a releitura da experiência nas práticas pedagógicas, em favor de uma pedagogia ativa e por projetos. Também critica as práticas tradicionais e tecnicistas de modelos metodológicos prontos, defende que a formação do professor deve possibilitar a

adaptação à diversidade e à mudança; entretanto, no sentido de transformar o *habitus*⁶² do professor. Objetiva-se formar o professor pesquisador de sua prática. Além disso, o autor traz à tona o lema do “aprender a aprender”⁶³ e do aprender fazendo; a ideia de competências; a valorização da prática. Contrariamente à racionalidade técnica, ele assume que a teoria, muitas vezes, constitui-se em discurso vazio, caso não esteja em constante relação com a prática. Faz a defesa de uma formação que estimule “o trabalho em equipa (sic), a metacomunicação, a divisão do trabalho, a negociação, a gestão das diferenças e dos conflitos” (PERRENOUD, 1993, p.152).

Percebe-se que tanto na proposta de Schön, como na de Perrenoud, apesar da crítica à racionalidade técnica e da contribuição que tiveram ao trazer a questão da reflexão no exercício da docência para os debates sobre a formação de professores, contraditoriamente, contribuíram para reforçar a racionalidade técnica, apenas renovando-a para uma racionalidade prática. Isso se justifica pelas palavras de Contreras (2002) ao afirmar que

A mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão. O raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo e, com essa nova linguagem, se reconstroem os procedimentos técnicos lineares de solução de problemas (idem, p. 138).

A mentalidade instrumental encontra uma nova forma de aceitação, conforme Contreras (idem), agora voltada para a prática, perpetuando os mecanismos de controle sob uma nova roupagem. Ambos, Schön (2000) e Perrenoud (1993) contribuíram para a construção do consenso sobre a necessidade dos docentes de adquirir novas habilidades ou competências, sem a conquista, entretanto, de capacidade maior de decisão e intervenção no que se refere a uma perspectiva mais ampla de sociedade, capacidade que fica restrita ao âmbito da resolução de problemas imediatos da prática.

⁶² Perrenoud (1993) adota este conceito de Bourdieu, compreendendo-o como um “sistema de disposições duradouras e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funcionam, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (Bourdieu *apud* PERRENOUD, 1993, p.39). De forma simplificada, esse conceito está relacionado ao *modus operandi* do professor.

⁶³ O lema “aprender a aprender” é característico das pedagogias ativas desenvolvidas no movimento escolanovista do início do século XX, amparadas na produção teórica de Dewey.

Nesse sentido, diante da grande aceitação da ideia de ensino reflexivo no meio acadêmico, pode-se afirmar que as ideias propostas pelos autores citados (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 1993), vieram ao encontro da reforma do Estado em vários países, inclusive no Brasil, já que algumas de suas nuances foram apropriadas pelas políticas educacionais, legitimando sua implementação na década de 1990, o que ainda persiste atualmente (PIMENTA, 2002).

De acordo com Shiroma (1999), observa-se nesse contexto

Uma profusão de discursos que, articulando-se a partir dos conceitos de competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, equidade, competências, novas qualificações, entre outros, destacam a educação como elemento estratégico para a implementação dos processos de modernização almejados. (p.484)

A epistemologia da prática, em uma análise mais aprofundada, evidencia também uma reatualização de alguns princípios escolanovistas. Há o ressurgimento de um sentido redentorista da educação (SHIROMA, 1999) e o resgate do lema “aprender a aprender”, com foco nos processos de aprendizagem, voltando-se ao investimento na conformação dos professores à nova formatação das demandas do sistema produtivo flexível, assumindo-se a ideia de competências.

Nas palavras de Pimenta (2002, p. 41-42), a epistemologia da prática, presente nas reformas educacionais, implicou um

Refinamento dos mecanismos de controle sobre suas [do professor] atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras competências, conceito esse que está substituindo o de saberes e conhecimentos (no caso da educação) e o de qualificação (no caso do trabalho). Não se trata de uma mera substituição conceitual. Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento [...] O discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo.

Dessa forma, os discursos que se pautam pelas ideias de competências e do professor reflexivo contribuíram para a configuração de novos mecanismos de racionalização do trabalho docente (CONTRERAS, 2002) e, na medida em que conseguem a aceitação dos professores, também elimina possíveis resistências.

A adoção dessa concepção neotecnista de educação e dos princípios da epistemologia da prática, materializou-se nas políticas de formação de professores por meio da aprovação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” (BRASIL, 2002), documento que “aborda as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação - de curso e dos professores - até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras” (Freitas apud DEL BIANCO, 2009, p.36).

Observa-se nesse documento o uso de uma linguagem específica à epistemologia da prática, e que passou a reger o discurso oficial no sentido de produzir consensos e consolidar o ideário neotecnista de educação. Como ressaltamos no primeiro capítulo, esse ideário envolve um projeto de dominação e de recomposição da hegemonia do capital, que ressalta a necessidade de que os sujeitos sejam estimulados à reflexão em função das mudanças da sociedade, mas esvaziada de consciência crítica. Seu objetivo é que o pensamento não se torne revolucionário (SAVIANI, 2010). No contexto atual da formação de professores, não é diferente. Diante da necessidade de se constituir uma nova mentalidade e um novo tipo de professor, ficam evidentes na retomada dessa estratégia, como em outros momentos da história, discursos que enfatizam a reflexão do professor na ação pedagógica, assim como as competências e os saberes necessários ao trabalho docente, mas, ao mesmo tempo, assegurando o controle dos sujeitos; no caso da formação docente, o controle sobre o professor.

Sabemos que as políticas educacionais, acatando as orientações dos organismos internacionais, não têm medido esforços para produzir uma nova identificação para o professor, visando à conformação de um novo homem, a partir de pressupostos de flexibilização do trabalho (técnicos, psicológicos, ético-políticos, emocionais e morais), como modelo de cidadania que não interfira na ordem vigente e na hegemonia burguesa (SHIROMA, 2011).

Dessa forma, assim como na década de 1970 a 1980, quando havia um explícito controle sobre o professor através da fragmentação do trabalho e da existência de especialistas que supervisionavam, coordenavam e/ou orientavam o trabalho do professor, no século XXI, o controle passou a ser “um pouco mais” subliminar. Busca-se, então, o controle e a conformação pela adesão, pela construção de uma imagem consensual para o professor, o que é possível perceber com as ideias de professor reflexivo, professor pesquisador, professor artista, entre outras denominações.

Essas representações, expressas em uma concepção de formação, imprimem imagens para a docência, ou seja, para a constituição do ser professor e de seu papel na sociedade (GUIMARÃES, 2004; BRZEZINSKI, 2011).

Além do caráter ideológico presente na epistemologia da prática, assim como na racionalidade técnica, no nosso entendimento passa-se a uma forte valorização da prática, mesmo que refletida (PIMENTA, 2002), podendo implicar uma nova hierarquia entre teoria e prática, correndo-se o risco de que na excessiva ênfase na prática (pela prática) e na improvisação, desconsidere-se uma reflexão mais aprofundada e crítica (PIMENTA, 2002; SILVA, 2011).

Assim, concordamos com Pimenta quando ela aponta como limites da reflexão realizada por Schön (2000) e dos autores que se aproximam da epistemologia da prática, “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e restrição desta nesse contexto” (PIMENTA, 2002, p. 43)

Ressalte-se, ainda, que, por não apresentar o conteúdo da reflexão e nem a perspectiva política a que se filiam, implicam uma reflexão esvaziada de crítica e de questionamento, especialmente no que se refere aos fatores condicionantes do trabalho docente. Pois, de acordo com Contreras (2002) fica a dúvida se

Os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça, ou se, da mesma maneira, ao não se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (CONTRERAS, 2002, p.148-149).

Vale ressaltar que, no mesmo contexto em que emerge a epistemologia da prática, o debate crítico é ampliado por vários autores em países da América Latina e Europa, como é o caso de Sacristán (1995), Gomez (1998), Zeichner (1998), Contreras (2002), entre outros, com destaque à necessidade de uma apreensão crítica da realidade social, ampliando a ideia de reflexão e da relação entre teoria e prática.

Analisando esse movimento a respeito do professor reflexivo no Brasil e contribuindo para o debate, Pimenta (2002) apresenta, em contrapartida, uma concepção de professor como intelectual crítico/transformativo. Baseou-se em Contreras (2002) e

Giroux⁶⁴ (1990), visando a superar a ideia de professor reflexivo, como propunha Schön (2000), bem como à construção de um projeto de formação para além da satisfação das necessidades pragmáticas do mercado, ou aquisição de competências, aspectos reforçados nas políticas educacionais atuais.

Na definição de Contreras, que também se apoia em Giroux, o intelectual crítico é

Um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Para além de uma formação que propicie a reflexão crítica do professor, é necessário que se relacionem e se considerem as condições reais e objetivas em que o trabalho docente é desenvolvido, em busca de alternativas para que se efetive o que se propõe, sob o risco de não sair do patamar do discurso, sem efeitos para mudança nas práticas pedagógicas, logo na realidade educacional brasileira (MAGALHÃES; LIMONTA, 2012).

Com essa mesma preocupação, também tecendo críticas ao conceito de Schön (2000), Zeichner (1998) defende uma formação para a justiça social, alertando sobre a “ilusão do desenvolvimento docente” (GERALDI, 1998, p. 249) expressa na ideia de reflexão da epistemologia da prática, dada a “vagueza” com que o termo professor reflexivo foi apropriado. O autor entende a reflexão como uma dimensão do trabalho pedagógico, mas, diferente da proposta da epistemologia da prática, considera o contexto social, econômico e político, na construção de um projeto de formação com vistas à valorização do trabalho coletivo no desenvolvimento profissional dos professores (idem, p. 259), o que, segundo ele, poderia ser promovido por meio da pesquisa-ação⁶⁵.

No pensamento de Zeichner, a pesquisa-ação favorece o processo de parceria entre universidade e escola, que, por sua vez, pode possibilitar o rompimento com a hierarquização entre essas instituições na produção do conhecimento e na construção de práticas pedagógicas emancipadoras, rompendo também com a similar hierarquia entre teoria e prática. Trata-se de tentar fazer com que os professores pensem também “sobre

⁶⁴ Segundo Silva (2011), a ideia de intelectual transformativo de Giroux, recebe influência de Gramsci.

⁶⁵ Para maior esclarecimento sobre esta proposta, ver Zeichner (2011).

a dimensão política e social, além de outras dimensões da sociedade” (Zeichner apud GERALDI, 1998, p. 245).

Pérez Gómez (1998), assim como Zeichner, na tentativa de superação do que ele afirma ser um “modismo” do professor reflexivo, defende a reflexão como reconstrução da experiência em que o professor é um intelectual transformador, com estreito compromisso político, no sentido de provocar a formação da consciência crítica dos cidadãos. Esse autor define-se partidário de um ensino e de uma formação de professores que “pretendem desenvolver explicitamente a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um claro processo de emancipação individual e coletiva para transformar a injusta sociedade atual” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373), como proposto muito antes por Freire (2005).

Partindo do ponto de vista desses autores (PÉREZ GÓMEZ, 1998; ZEICHNER, 1998; PIMENTA, 2002; CONTRERAS, 2002; SILVA, 2011), a formação docente exige promover uma reflexão que ultrapasse a imediatez da prática e, de forma individualizada, estimule o pensamento crítico, que se realize de forma coletiva e contextualizada, seja na formação inicial seja na continuada. Isso implica considerar conhecimentos práticos e teóricos relacionando-se dialeticamente com vistas à construção de uma formação que supere a reprodução e trilhe novos percursos que encaminhem à emancipação dos sujeitos. Com esse objetivo, defendemos uma formação crítico-emancipadora, no sentido da contra hegemonia, sobre a qual discutiremos adiante.

No percurso teórico deste capítulo, foi possível compreender que, embora o discurso oficial seja predominante, ele não é consensual nem conforma um único tipo de formação. Por meio de pesquisas no campo educacional, produzidas especialmente nos programas de pós-graduação das universidades e nos movimentos e associações de docentes, pode-se perceber o movimento de ampliação da crítica ao discurso hegemônico sobre a formação docente e em relação aos princípios que a regem, construindo uma contra hegemonia nos processos formativos. Assim entendendo, recorreremos às produções científicas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) publicadas nas reuniões anuais realizadas nos últimos cinco anos (2008-2012).

2.4. A produção acadêmica na ANPED: a formação docente em questão

A força hegemônica do ideário que pauta as políticas educacionais e seus direcionamentos para a educação visando a construir consensos em torno de sua ideologia, não é suficiente para impor um único sentido capaz de impedir processos de resignificação, pois,

Por maior que seja a força hegemônica que tenta apontar para um único modelo possível de organização social, ela não é capaz de anular a emergência de outros modelos que continuam circulando socialmente, e que se manifestam nos diferentes espaços em que a política educacional é formulada e implementada (PEREIRA, 2009, p.1).

Isso fica evidente no desenvolvimento de um movimento de resistência ao discurso educacional oficial, que se iniciou nos anos 1980 e ganhou forças especialmente a partir dos anos 1990, contribuindo para o crescimento da produção teórica acadêmica crítica, acerca de diversos temas na área da educação, entre eles a formação docente.

Neste sentido, o movimento de contra-hegemonia tem ampliado o debate educacional, com vistas a construir outros “modelos”, outros sentidos para a educação, buscando romper com o discurso hegemônico por meio da produção científica, especialmente divulgada em dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do país. Essa produção também tem sido divulgada em congressos que reúnem instituições, pesquisadores e estudantes de pós-graduação, como é o caso das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Uma das principais referências, atualmente, na produção e divulgação do conhecimento em educação é a ANPED. Fundada em 1976, fortaleceu-se como organização independente da sociedade civil, com a finalidade de desenvolver e consolidar a pós-graduação e a pesquisa na área educacional no Brasil. O amplo debate proposto pela ANPED merece nossa atenção, no que se refere à formação de professores.

Por entendermos que a produção por ela veiculada tem subsidiado e influenciado a produção do conhecimento nos Programas de Pós-graduação em Educação do país ao longo de sua existência, buscaremos identificar a presença do debate contra-hegemônico

acerca das concepções de formação docente nos trabalhos publicados nas Reuniões Anuais de 2008 a 2012. Procuramos encontrar as possíveis contribuições e diálogos para o campo da formação docente e para a construção da contra-hegemonia voltada à emancipação dos sujeitos.

Dentre os 23 grupos de trabalho (GT) que hoje compõem a ANPEd, optamos por analisar os trabalhos que foram apresentados no formato de comunicação oral em dois GTs: GT04 (Didática) e GT08 (Formação de Professores), pois nestes encontramos maior concentração de trabalhos que debatem a temática da formação de professores. Somam-se 181 trabalhos publicados nesses dois GTs nos últimos cinco anos (2008-2012). Para a seleção dos artigos, elencamos alguns descritores que nos orientassem na busca, tais como: contra-hegemonia, concepções teórico-epistemológicas de formação, emancipação, ideário/pensamento pedagógico, formação de professores. Na primeira fase de seleção, buscamos identificar esses descritores nas palavras-chave, resumos e títulos, sendo que a partir dessa seleção, chegamos a 133 trabalhos.

Na segunda fase, de seleção dos artigos, realizamos a leitura integral dos resumos, passando mais uma vez pelo crivo dos descritores, quando foi possível identificar 99 trabalhos, sendo que, como já se pressupunha, a maior parte deles focaliza a discussão na formação de professores, incluindo variadas temáticas, como formação inicial e continuada, trabalho docente, identidade docente, profissionalização, profissionalidade docente e práticas de ensino. Aqueles que não discutiam os descritores foram descartados, restando um total de quinze artigos que se aproximavam direta ou indiretamente de nosso objeto.

Passamos então à leitura integral dos quinze artigos para sistematização dos conteúdos, a partir da qual, eliminamos ainda oito trabalhos. Essa escolha se deu porque, embora cinco deles se aproximassem, de alguma forma, do debate sobre as concepções de educação e de formação, faziam-no do ponto de vista dos sujeitos ou na perspectiva das representações sociais, sem aprofundamento acerca das concepções teóricas de formação docente que subjazem aos discursos dos entrevistados de suas pesquisas. Parece que nesses trabalhos, fica em aberto uma discussão política e, em termos de concepções, falta uma análise mais crítica quanto aos elementos ideológicos que subjazem a tais concepções ou representações (ALVARADO PRADA et.al, 2009, p.13).

Outro, que discutia contra-hegemonia, eliminamos porque a mesma autora publicou dois artigos muito semelhantes, um em 2008 com o resultado parcial de sua pesquisa e outro em 2012 com as conclusões finais de seu doutorado (2012); por isso, preferimos analisar apenas o que apresentava o resultado final. Um trabalho que discutia as concepções docentes acerca das relações entre educação e ensino de história, apontando a educação em direitos humanos como possibilidade para a emancipação, também eliminamos porque a autora não faz relação dessa discussão com a formação de professores. E, por fim, um que discutia o ideário pedagógico de Célia Linhares, apesar de sua contribuição ao pensamento educacional brasileiro, também foi eliminado porque a autora não faz relação desse ideário com formação de professores, nem aponta suas contribuições para esta.

Nesse sentido, ater-nos-emos a sete trabalhos que apresentam contribuições significativas para nossa pesquisa e, em nosso entendimento, trazem uma discussão teórica e epistemológica sobre as concepções de formação de professores, com um evidente posicionamento a respeito de contra-hegemonia, pautados em uma perspectiva crítica e dialética de produção do conhecimento.

Optamos por enumerar os textos selecionados de 1 a 7, como posicionamento ético diante de seus autores. Percebe-se que os Textos 1, 2 e 4 concentram-se nas questões político-ideológicas dos discursos (hegemônicos e contra-hegemônicos) sobre formação de professores, contribuindo para a compreensão dos seus sentidos e usos no campo da formação docente. Os Textos 3, 5 e 6 abordam as concepções de formação de professores, com diferentes recortes, como referencial teórico, relação conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar e relação teoria e prática, respectivamente. E, por fim, o Texto 7 agrega os temas: contra-hegemonia, ideário pedagógico e emancipação, a partir da análise do papel do movimento da didática crítica na formação e humanização dos indivíduos. Destacamos as contribuições destes artigos para a compreensão do nosso objeto de pesquisa.

O primeiro trabalho (TEXTO 1, 2008) é o resultado de uma análise do tema formação de professores na Revista Brasileira de Educação (RBE) da ANPEd, no período de 1995 a 2005. Segundo o(a) autor(a), a produção sobre a temática formação de professores é uma demanda do campo da educação, mas também está vinculada aos interesses do Estado, das políticas. E, diante das questões de caráter científico e político que permeiam o debate sobre a formação docente, a RBE se constitui em importante “instrumento de luta e relações de força no campo da educação, utilizando diversas

estratégias de legitimação de ideias, ou até de pessoas e instituições, numa disputa pela autoridade de prescrever os rumos das mudanças no interior do próprio campo” (idem, p.4). Entendemos que o(a) autor(a) evidencia um movimento de contra-hegemonia, com posicionamento político e epistemológico crítico.

Apresenta a sua análise da RBE em duas fases: a primeira, de 1995 a 1999, e a segunda, de 2000 a 2005. Na primeira, é possível perceber uma tendência predominante da abordagem do professor reflexivo, apoiada na ideia de reflexão sobre a prática e na valorização dos saberes da experiência, especialmente nos artigos de autores estrangeiros (MARCELO, 1998; ZEICHNER, 1998; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2000). Além disso, conclui que essa tendência predominante perpassa a maior parte dos trabalhos da primeira fase, acompanhados da ideia de formação vinculada à epistemologia da prática e com forte valorização da formação prática. Logo, as conclusões do(a) autor(a) corroboram o que apresentamos em relação à influência da epistemologia da prática na produção acadêmica brasileira na década de 1990.

Já na segunda fase (2000-2005), a formação é investigada nos artigos analisados sob diversos ângulos, emergindo alguns questionamentos sobre a tendência dominante. Embora pareça ser consensual a valorização da formação continuada permanente, começam a aparecer nessa fase, de forma contundente, as ideias de reflexão e crítica. Começa-se a ultrapassar a ideia de formação contínua como treinamento, com o alerta de a formação não se transformar em “reciclagem” para atender a demandas do mercado de trabalho. Seu trabalho contribuiu para nossa pesquisa ao explicitar a permanente convivência de variadas concepções de formação docente em um mesmo contexto, demonstrando a necessidade de se explicitarem os interesses, os projetos e as finalidades propostas para a formação. Isso reforça o que temos defendido em nosso trabalho, que é preciso compreender o caráter político e ideológico por trás dos discursos, não só das políticas educacionais, como também daqueles produzidos nos artigos científicos, a fim de identificar aqueles que corroboram o discurso oficial ou, ao contrário, o desenvolvimento de uma contra-hegemonia em relação aos interesses dominantes.

O Texto 2 (2009) evidencia o movimento dialético de composição da disputa entre projetos de sociedade e de educação, ao explicitar os nexos que permeiam o discurso oficial neoliberal presente nas políticas educacionais assim como evidenciamos no início de nosso capítulo, mostrando que, embora se busque legitimar um sentido único para a educação, essa legitimação “passa pela necessidade de negociar com os

sentidos que circulam, por isso, os discursos precisam se ancorar em anseios partilhados socialmente” (TEXTO 2). Dessa forma, no caso da formação docente, trata-se de um processo de negociação com as propostas decorrentes das reflexões produzidas pelos movimentos de educadores ao longo dos anos. Trata-se de uma negociação permeada por embates e disputas.

Ao analisar o discurso oficial, o Texto 2 argumenta que, no embate de posicionamentos, este “opera, se apropria e ressignifica o sentido que o movimento dos educadores vem atribuindo à formação”. Diante disso, o(a) autor(a) ressalta a necessidade de se analisarem criticamente as políticas de formação, no sentido de trazer à tona as contradições e ambiguidades do discurso oficial, pela possibilidade de que em movimento de resistência aos seus princípios norteadores neoliberais, se possa atuar nas “brechas existentes nas ambiguidades do discurso, disputando outros sentidos para a educação e, em consequência, para a formação de seus agentes” (TEXTO 2, 2009, p. 11), os professores, numa postura contra-hegemônica.

Nesse sentido, esse artigo contribui para o nosso trabalho, por explicitar a apropriação, por parte das políticas, de conceitos e ideias pedagógicas científicas a fim de legitimar seu discurso e, principalmente, por confirmar a possibilidade de emergência de outros modelos de formação, pois por maior que seja a força hegemônica, é possível atuar nas brechas das ambiguidades dos discursos (idem), uma vez que se busque desvelar os interesses político-ideológicos que a eles subjazem.

O Texto 4 (2011), voltado a uma análise das orientações axiológicas, ou seja, relativas aos valores que expressam e sustentam as decisões relativas à formação de professores na modalidade a distância (EaD), ocupa-se da discussão sobre a formação inicial em EaD. Analisa, também, as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e UNESCO, que amparam as políticas de educação a distância (EaD) no Brasil. O autor contribui ao nos auxiliar na compreensão de que, na realidade, a referência a tais princípios é usada para legitimar o discurso neoliberal, com o interesse político-ideológico de diversificação e diferenciação da oferta de ensino superior, de forma a intensificar e estimular o mercado de ensino superior privado (DOURADO, 2002), em um movimento condizente com a reestruturação produtiva e da universidade, conforme discutimos no início deste capítulo.

Entre os princípios mais evocados para a oferta de formação de professores pela EaD no país, presentes em documentos dos referidos organismos multilaterais, os autores destacam dois: autonomia e democracia. O princípio da democracia difunde a

ideia de que a democratização do acesso aos serviços educativos tem como alternativa estratégica a oferta de EaD, modalidade vista como estratégia, também, para se propiciar a autonomia dos alunos, como forma de promover a busca pelo conhecimento.

A contribuição desse trabalho se deu no sentido de evidenciar que há diferentes significados e práticas atribuídos à autonomia e democracia, explicitando a necessidade de serem estas entendidas “a partir do lugar de quem as diz e a quem servem por que há interesses que se ocultam na aparente neutralidade das falas”, demonstrando que os princípios apropriados pelas políticas de EaD e recomendações para a formação de professores nessa modalidade tratam-se de estratégia adequada aos interesses e objetivos dos organismos multilaterais.

Entre os textos analisados e que discutem as concepções de formação (Textos 3,5 e 6), temos o Texto 3 (2009), que investiga os trabalhos apresentados no GT 08 da ANPEd no período indicado, evidenciando-se os autores mais referenciados, com o objetivo de identificar as concepções de formação de professores presentes nessa produção. Os(as) autores(as) fazem um apanhado teórico das concepções e modelos de formação docente, equivalente ao que realizamos no tópico anterior, passando pela racionalidade técnica e pela racionalidade prática, com a ideia de professor reflexivo e pesquisador. Identificam uma utilização indiscriminada da proposta de Schön (2000) pela literatura acadêmica, para, em seguida, explicitar sua perspectiva crítica que, em oposição às anteriores, tem como principal característica o reconhecimento do caráter político e crítico do trabalho docente, com o fim de formar o professor como sujeito de transformação social e de busca de uma atitude democrática na escola.

A análise das publicações realizada pelos(as) autores(as) apresenta-nos informações valiosas no que se refere a nosso objeto de estudo. Aponta os autores mais referenciados são estrangeiros (norte-americanos e europeus, principalmente de Portugal, Espanha e Inglaterra), aparecendo poucos autores latino-americanos, inclusive brasileiros. Isso explicita a demasiada influência que os autores estrangeiros, muitas vezes de forma indiscriminada e acrítica, têm exercido no pensamento pedagógico brasileiro provocando, por vezes, um modismo teórico, com poucas implicações para a prática (PIMENTA, 2002).

Destaca-se, ainda, o silenciamento de autores brasileiros como, por exemplo, Paulo Freire, que embora apareça nas referências dos trabalhos, não é utilizado como fundamentação para proposições de transformação da realidade ou para aprofundar a discussão política da formação. Assim, salientam que pela superposição de um ideário

descontextualizado da realidade do país, a discussão sobre formação de professores é limitada, muitas vezes deslocada de um debate político para um debate ideologizado com definição de processos formativos de pouco impacto social.

Outra observação que queremos destacar é que, com frequência, nos trabalhos, as referências são utilizadas mais no sentido de amparar as ideias do autor do que para aprofundar ou questionar conceitos desse referencial, formando um ciclo de repetições, sem questionamento desse pensamento, revelando, segundo o Texto 3, a ausência de novas concepções e práticas na formação de professores, embora a produção sobre essa temática venha aumentando cada vez mais. Isso parece repetir o modismo teórico, acima referido, e revela que “muitas ideias são apropriadas mais como discurso do que como ações e práticas efetivas de mobilização e transformação das condições objetivas nos processos formativos” (TEXTO 3, 2009, p.14).

Por fim, ressaltamos a discussão que os autores fazem sobre a defesa da pesquisa na formação do professor, muito presente nos trabalhos da Anped (2003-2007). Segundo eles, mais se preocupam em manter os pressupostos tradicionais da pesquisa, do que criar novas metodologias que questionem aquelas cujos resultados não têm conseguido transformar a realidade. Atêm-se mais aos ‘resultados científicos’ do que à transformação social. Entendemos que essas considerações reveladoras contribuem bastante no sentido de alertar para a necessidade de que a pesquisa sobre formação de professores seja mais propositiva, não se detendo apenas no discurso, mas abarcando um debate teórico, epistemológico e político, com valorização do ideário pedagógico crítico brasileiro.

O Texto 5 (2012) aborda as relações e dicotomias entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores, tanto na pedagogia quanto nas licenciaturas. Segundo o(a) autor(a), ainda são pouco discutidas no Brasil, as contribuições teóricas que abordam possibilidades de integração entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, ou entre didática e epistemologia das disciplinas. A formação de professores, de acordo com o Texto 5, permanece quase inalterada em termos de concepção formativa e formatos curriculares, de modo que ela tem sido pouco afetada nos últimos vinte anos, mesmo com mudanças nas políticas e recomendações dos movimentos de educadores pela reformulação dos cursos de pedagogia e das licenciaturas.

Contribui para nossa pesquisa, enfatizando que o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo são aspectos inseparáveis na formação de

professores e, por isso, é preciso que as instituições universitárias se ocupem do desenvolvimento profissional dos professores e da didática enquanto ciência profissional do professor, para que se criem condições para que os professores unam, na prática docente, esses dois aspectos (idem). Essa união, indicada pelo autor, ajuda-nos a refletir também sobre as insistentes dicotomias presentes na formação de professores (conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico; saber e saber fazer; teoria e prática; entre outras), tão características da racionalidade técnica e da epistemologia da prática, e que precisam ser levadas em consideração para que, na composição do projeto contra-hegemônico, possam ser superadas.

Já o Texto 6 (2012) se centra nas produções do tipo estado da arte publicadas em eventos da ANPEd e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) que analisam os trabalhos apresentados nos grupos de trabalho desses eventos, para identificar as alternativas propostas pelos autores à solução da dicotomia na relação teoria e prática, predominante nos cursos de formação docente, e as concepções de formação que as amparam. Em sua análise, o(a) autor(a) seleciona os autores mais referenciados nessas pesquisas e as tipologias utilizadas nas abordagens de formação a que estão vinculados: perspectiva prática, que corresponde à epistemologia ou racionalidade prática; e perspectiva crítica, que corresponde a uma racionalidade crítica. A autora evidencia as formas como cada abordagem teoriza sobre a relação entre teoria e prática e as analisa na perspectiva de Adorno.

A análise do(a) autor(a) reforça as considerações de nossa pesquisa, elaborada no início deste capítulo, quando assumimos que essas são duas tendências predominantes na contemporaneidade e têm no cerne de suas discussões a crítica à racionalidade técnica, ou perspectiva técnica, que teria promovido a separação entre teoria e prática, na tentativa de propor soluções para superação dessa dicotomia. Na perspectiva prática, os autores mais referenciados nos trabalhos analisados por ele (a) são Schawb, Stenhouse, Elliot e Schön, que se aproximam em torno da “concepção de teoria e prática ou ensino e pesquisa como dimensões de um único processo, ou seja, como uma única e mesma coisa” (Texto 6, 2012, p. 7) com maior valorização, entretanto, da dimensão prática e subordinação da teoria à prática. De acordo com o (a) autor (a) isso conduz ao risco do ‘praticismo’ na educação.

Essa postura é questionada pela perspectiva crítica, que segundo o (a) autor (a), é mais referenciada a partir dos autores Zeichner e Carr & Kemmis. Esses autores se aproximam ao criticarem a separação entre teoria e prática provocada pela perspectiva

técnica, como também a ênfase da prática na perspectiva prática, porque esta não leva em consideração as condições sociais de escolarização. Além disso, propõem a pesquisa-ação como concepção epistemológica e instrumento teórico-metodológico capaz de oferecer um enfoque dialético da realidade e para a superação da dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, para que se permitam a elevação da consciência dos professores. Entretanto, o(a) autor(a) tece críticas à perspectiva de Zeichner e Carr & Kemmis, por entender que, desse ponto de vista, a teoria é vista como guia da ação docente e instrumentaliza a teoria em função da prática, ressaltando que esses autores não superam o praticismo da perspectiva prática. Apoiado em Adorno, o Texto 6 destaca que teoria e prática não se unem como uma coisa só, o que no seu entender é concebido pelas perspectivas apresentadas. Segundo ele(a), não há identidade ente teoria e prática; antes, são instâncias que se negam mutuamente e não se articulam. Constituem-se “reciprocamente numa relação de contradição, de negação do irrefletido, do aparente”. Diante disso, defende:

Com base nesse entendimento, pode-se contrapor as abordagens de formação de professores centradas na pesquisa que defendem a pesquisa do professor, ou seja, que a pesquisa realizada pelo próprio professor em sua sala de aula, contando com a colaboração ou não de especialistas, promoveria ora a identificação, ora a continuidade ora a articulação teoria e prática. Pois, o professor, pressionado pelas demandas e necessidades escolares cotidianas, ou pelas contingências da prática educativa, ou pelos inúmeros problemas educacionais com os quais se depara continuamente ao longo do seu exercício profissional acaba se restringindo à apreensão do aparente, do particular, do micro e da transitoriedade do objeto, mesmo quando tais perspectivas tentam levar em conta as tais “condições sociais do ensino”, ou o contexto social em que insere a escolarização, ainda assim acabam restringindo sua análise ao contexto escolar, ou à prática educativa (TEXTO 6, 2012, p.11).

Entendemos a preocupação da autora no que tange à instrumentalização da teoria, mas discordamos do seu posicionamento quanto à proposta de Zeichner, uma vez que este não discute a relação teoria e prática em uma perspectiva de “articulação”, como apontado pela autora, mas na perspectiva dialógica dessa relação. Geraldi (1998, p. 255) nos ajuda nessa compreensão, quando afirma que

A pesquisa-ação defendida por Zeichner apresenta três dimensões: a do desenvolvimento profissional, em oposição à racionalidade técnica, ou a dicotomia de quem produz e quem aplica o conhecimento [...]; a

da prática social e política [...]; e ainda a da luta para tornar mais visível o conhecimento produzido pelos professores.

Também quando o Texto 6 afirma que a pesquisa pelo professor “acaba se restringindo a apreensão do aparential” (TEXTO 6, 2012), compreendemos que este pode ser um risco que se corre, mas não quer dizer que é uma consequência da pesquisa pelo professor, pois depende das bases epistemológicas que sustentam a reflexão dos professores, das condições em que se realiza a pesquisa, entre outros determinantes que influenciam e condicionam a produção do conhecimento, independente do tipo de pesquisa que se realize. Aspectos estes que devem ser considerados em todo processo formativo que vise à emancipação.

Diante disso, embora contribua para a compreensão das concepções que subjazem às perspectivas teóricas acerca da relação teoria e prática, explicitando as limitações de cada uma, entendemos que o(a) autor(a) também não supera a dicotomia que buscou analisar por não apresentar uma proposta que supere os problemas que apontou ou que represente efetivamente a ideia que defende, e por tomar a teoria como um fim, capaz de “pensar, interpretar, refletir, intervir e transformar essa realidade” (TEXTO 6, 2012, p. 12), capaz de realizar a emancipação, por ele(a) entendida como liberdade do homem.

No nosso entendimento, a concepção que possibilita o rompimento da dicotomia entre teoria e prática é aquela que concebe essa relação dialeticamente como práxis, fundamentada na dialética marxista. De acordo com Freire (1996), os homens são seres da práxis e emergem do mundo e atuam sobre o mundo por meio do trabalho. E, neste processo, teoria e prática incidem de forma dialética sobre as estruturas a serem transformadas, de modo que a práxis implica a coerência entre o que se teoriza com o que se pratica. Freire (1996), ao contrário da proposta da autora, destaca, ainda, que a teoria sem ação ou a ação sem reflexão teórica restringem-se ora ao verbalismo teórico ora ao ativismo da prática pela prática. Sobre essa questão, trataremos com mais atenção adiante.

O último trabalho que elencamos como importante contribuição para o debate da formação de professores, o Texto 7, agrega a discussão sobre a construção da contra-hegemonia, do ideário pedagógico e da formação docente para a emancipação. O(a) autor(a) busca investigar como autores que participaram do movimento da didática crítica, iniciada nos anos 1980, e que têm suas bases epistemológicas assentadas na

dialética marxiana, estão tratando das questões colocadas pela pós-modernidade, que segundo ela, questiona as principais teses do materialismo histórico dialético, incidindo no campo da pedagogia e da didática.

Evidenciando a contribuição das pedagogias da libertação, crítico social dos conteúdos e histórico-crítica para a composição da contra-hegemonia naquele contexto, o(a) autor(a) busca evidenciar o papel da didática crítica na realidade atual, partindo do ponto de vista da pedagogia histórico-cultural e enfatizando sua validade científica para investigar e contribuir para o campo da didática, da formação docente, da educação.

Por entender que a didática crítica pode contribuir para o processo de humanização dos indivíduos, valorizando a apropriação da cultura historicamente produzida, apresenta como finalidade da educação a formação humana, por meio da apropriação crítica da cultura historicamente produzida e indica como especificidade da relação dialética entre pedagogia e didática, os “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos que deverão ser incorporados pelos indivíduos como necessidade à conquista de sua humanidade” (TEXTO 7, 2012, p. 12).

Em meio a isso, o professor, mediador dos processos de ensino-aprendizagem, precisa, segundo ela, desenvolver aguçada consciência pedagógica, ou seja, uma consequente compreensão da práxis pedagógico-didática a ser desenvolvida por meio dos processos formativos. Diante disso, a didática contribui para a formação de professores “na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, abstrato da docência, ao pensamento teórico desta. Este, sim, permitirá ao professor - por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho - colaborar com a aprendizagem dos alunos” (TEXTO 7, 2012, p. 13).

Por meio da formação teórico-científica, pode-se oferecer ao professor condições para refletir e problematizar as questões que permeiam o trabalho docente, que são, entre outras: o sentido de sua ação pedagógica; as finalidades da educação; os condicionantes sócio-políticos, ideológicos, econômicos e culturais que perpassam os conteúdos, as práticas e as relações; o modo como vê a si próprio e ao aluno; a relação de sua prática e do aluno com o conhecimento; o que contribui para o desenvolvimento da consciência pedagógica do professor. Assim, o Texto 7 pontua três condições imprescindíveis para a o desenvolvimento da consciência pedagógica, por meio dos processos formativos:

A primeira condição é que o profissional (professor) necessita de uma visão ampliada e aprofundada da dinâmica social concreta. [...] A segunda, imbricada na primeira, é que os professores necessitam conhecer as mais significativas mediações que inter-relacionam as questões da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência, com as expressões gerais do Estado brasileiro, por meio das várias políticas sociais - públicas e privadas - e seus rebatimentos nos processos políticos, cultural-educacionais propiciadores de uma nova hegemonia. [...] A terceira condição refere-se ao domínio do conhecimento sobre a atividade profissional que desenvolve. O professor precisa se apropriar criticamente do conhecimento produzido sobre sua atividade, sobre a educação, sobre a escola, sobre o processo ensino-aprendizagem, compreendendo as várias tendências, concepções e enfoques, suas divergências, principais polêmicas e desafios; dominando os conhecimentos teórico-científicos e didático-pedagógicos, a legislação da área, os planos de educação (nacional, estadual e municipal), a escola, sua relação com a sociedade e sua função social (TEXTO 7, 2012, p.14).

Diante disso, apoiado(a) em Saviani, o(a) autor(a) esclarece que essas condições só podem ser garantidas mediante alguns requisitos essenciais para a formação da consciência pedagógica: uma boa formação inicial nas universidades e em cursos de longa duração; condições de trabalho adequadas, de modo que os docentes tenham possibilidade de estudo permanente e de uma organização didático-pedagógica necessária para uma aprendizagem significativa; envolvimento participativo em organizações sindicais de docentes de modo a potencializar as lutas por melhores condições de trabalho e pela formação. Por fim, o Texto 7 ressalta a importância de que os professores desenvolvam a autonomia intelectual, para que possam optar com consciência por teorias e concepções coerentes com as finalidades do ato educativo de formação humana, assumindo “compromissos ético-políticos de colocar a ciência pedagógica a serviço dos processos emancipadores da atual condição humana”.

Encerrando nossa análise, queremos destacar de forma sintética as questões de maior relevância apresentadas pelos trabalhos analisados, que ainda não foram superados e merecem atenção da pesquisa educacional: o debate sobre a dicotomia na relação teoria e prática, saber e saber fazer, conhecimento teórico e conhecimento da prática, conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, formação em conhecimentos específicos e formação pedagógica; a necessidade de se conhecerem e explicitarem os projetos de formação e as finalidades propostas, assim como os interesses político-ideológicos em questão; o silenciamento de autores brasileiros nas produções acadêmicas; o papel da pesquisa na formação de professores; a necessidade

de que a pesquisa educacional seja mais propositiva, com valorização do ideário pedagógico brasileiro.

Ressaltamos que a discussão sobre as concepções e modelos de formação docente aparece de forma incipiente na produção acadêmica apresentada nos GTs 04 e 08 da ANPEd (2008-2012), explicitando a necessidade de ampliação desse debate no campo da formação docente, no sentido de elucidar as bases epistemológicas que tem dado sustentação aos discursos e práticas formativas, explicitando se as concepções assumidas têm contribuído para os processos de reprodução social ou emancipatórios.

Diante da tarefa de buscar, nos trabalhos da ANPED, possíveis contribuições e diálogos para a construção da contra-hegemonia, defrontamo-nos com um cenário de projetos de sociedade em disputa. Fica evidente que mesmo os contradiscursos não são homogêneos e, por isso, somos colocados diante da necessidade de identificar, dentre eles, aqueles que estão corroborando a reprodução social e (con)formação dos sujeitos, e não para a emancipação, em prol da transformação educacional e social.

Entendemos que, para delinear um projeto de formação de professores que se pretenda contra-hegemônico e transformador, que se posicione na luta contra os processos de reprodução que historicamente tem permeado o campo educativo, requer-se “agir contra um modelo político que impõe [...] a homogeneização” (CUNHA, 2003, p.150), da estrutura educacional, dos educandos, das formas de ensinar e de se conceber a educação. Por meio dos trabalhos publicados na ANPEd, aqui enfatizados, foi possível perceber que existe um movimento entre os pesquisadores, na contramão da lógica de formação dominante, ancorado criticamente em uma perspectiva de construção de novos valores e novas formas de pensar o mundo.

2.5. O projeto contra hegemônico: por uma formação docente para a emancipação

No decorrer de nosso trabalho, temos buscado explicitar que o discurso historicamente dominante tenta tornar homogênea a sua forma de pensar a educação e a formação docente, sua ideologia, construindo consensos de modo a falsear a realidade e ocultar a luta de classes (CURY, 1985). Mas como a realidade é dialética, o seu contrário, ou seja, forças de contra-hegemonia emergem, negando e resistindo à contradição dos discursos, criando a abertura para o novo, para novas possibilidades, novos discursos, enfim.

Neste início do século XXI, a formação docente se constitui nessa dialética convivência entre projetos de formação em disputa, com diferentes pressupostos teórico-epistemológicos, como a racionalidade técnica, a epistemologia da prática e a perspectiva crítico-emancipadora. A análise das publicações da ANPEd nos possibilitou compreender como esse contexto é retratado nas pesquisas, corroborando nossa exposição, e nos incita a refletir sobre as possibilidades de superação dos modelos de formação que têm contribuído para a reprodução das relações sociais e de produção da existência, do status quo.

A percepção e o desmascaramento dos interesses ideológicos presentes nos discursos sobre formação docente, por meio da compreensão das concepções hegemônicas, o que, semelhante à metáfora de Veiga-Neto (2012), é a incursão aos porões da casa, possibilitou-nos perceber fissuras nas paredes que delimitam os espaços da casa (formação docente), abrindo brechas para visualizarmos, a partir de outros ângulos, seus outros cômodos. Lançando o olhar por entre essas fissuras, foi possível encontrar caminhos ocultos pela ideologia dominante, que não teríamos podido perceber senão indo aos porões e percebendo suas contradições internas. Foi a percepção dessas fissuras e o desejo de transformação que nos conduziram às partes mais altas da casa.

De acordo com Veiga-Neto (2012), no porão firmamos nossos pés, onde se encontram a reflexão, a razão, para daí nos alimentarmos e nos elevarmos para além das experiências imediatas, no sentido de alcançar as partes mais altas da casa e alçar voos a partir do sótão, onde estão a imaginação e a inovação, os sonhos, as utopias, por meio dos quais “nos projetamos para diante e para o futuro”, para a transformação da realidade.

Por isso, é a partir do sótão, de onde se alçam os voos (VEIGA-NETO, 2012), que refletiremos sobre a concepção de formação emancipatória, passando pela ideia de formação e de emancipação que defendemos. Com os pés firmes nos porões, onde plantamos as raízes que sustentam o piso intermediário (as práticas formativas), buscaremos explicitar a base epistemológica que a fundamenta, recolhendo elementos potenciadores para a necessária transformação das práticas formativas que acontecem no piso intermediário.

Primeiramente, numa concepção contra-hegemônica crítica, é consenso que a formação se dê no contexto da universidade, locus privilegiado para a formação de professores (PIMENTA, 2002; BRZEZINSKI, 2009). Isso porque a universidade,

apesar de ter incorporado alguns princípios de organização social impostos pela lógica neoliberal no movimento de reestruturação produtiva, tem inerente à sua constituição uma íntima relação com a produção e difusão do conhecimento e o constante exercício da crítica sustentado no ensino, na pesquisa e na extensão (ALMEIDA; PIMENTA, 2009). Isso fica expresso nas forças emancipatórias que nela emergem por meio da ação de sujeitos e do conhecimento por eles produzidos em resistência às forças regulatórias e reprodutoras.

Ressaltamos também que a formação que defendemos não se refere apenas à certificação profissional, a uma habilitação técnica ou à aquisição e domínio de uma série de informações, competências ou habilidades didáticas para atuar com eficácia no mercado. Estamos referindo-nos a uma formação “no sentido da *bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade” (SEVERINO, 2003, p.74)⁶⁶.

A *Bildung* caracteriza-se, dentre outros traços, pelos seguintes: (1) tem um sentido eminentemente dinâmico, é um ‘formar-se’; não se interrompe; é um exercício contínuo de reflexão e de autorreflexão; (2) não se restringe a uma formação intelectual ou técnica, mas completa-se como uma dimensão interna, espiritual; (3) não se reduz a uma especialidade, mas tende a ser um conhecimento se não onilateral, pois que a sociedade atual não o admite, pelo menos multilateral. Relaciona-se, assim, com certo ‘sabor pelo conhecimento’ (o ‘saber-sabor’); (4) como capacidade de julgamento maduro, como sentido de valores maiores; (5) como a capacidade de relacionar-se com o Outro com tal percepção que pode ser denominada “tato”, um relacionamento que exalta a dignidade do Outro (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2003, p.297-298).

A *bildung*, segundo Ramos-de-Oliveira (2003), é, então, uma conquista, processual e contínua, e não se realiza no abstrato, mas no trabalho constante, na concretude da materialidade, no processo histórico. Ideia consonante com a afirmativa de Freire (1996) sobre o inacabamento do ser humano, uma vez que a formação que propicie a consciência de que os seres se fazem na história, conduz à compreensão de que a realidade não é dada, é condicionada por uma série de fatores (sociais,

⁶⁶ De acordo com Suarez (2005), *bildung* é uma palavra alemã que genericamente significa “cultura” e expressa, sobretudo, o *processo* da cultura, da formação. “A palavra alemã *Bildung* [...] remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*” (Berman *apud* SUAREZ, 2005, p. 193).

econômicos, políticos, históricos, econômicos, culturais, ideológicos). Mesmo diante dos obstáculos que esses fatores impõem à existência, ela possibilita a consciência das razões de ser e de si próprio, não como aquele que se adapta, mas como aquele que se insere na realidade na posição de sujeito em permanente processo de busca.

Uma formação docente no sentido da *bildung*, segundo Araújo e Ribeiro (2011), tem como conteúdo a própria vida, ou seja, “o mundo da cultura, da linguagem, do trabalho ou das relações humanas” (idem, p. 77). Diante disso, entendemos que se trata de uma formação que perpassa diversas dimensões da vida e da produção da existência, tomadas como fundantes da educação enquanto formação humana: as dimensões técnica, ética, estética e política (SEVERINO, 2010; SILVA, 2011; RIOS, 2010). Pois de acordo com Severino (2003, p.87),

É só com recursos da ciência e da técnica que [...] [o homem] pode dar conta de seus desafios ante o saber e o fazer, no sentido de decodificação do mundo natural e social e da sua intervenção nesse mundo [...]. É só com a sensibilidade ética que poderá legitimar sua ação, respeitando sua própria dignidade de pessoa humana, bem como aquela de seus semelhantes, tanto nas relações interindividuais como nas relações sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética poderá aproveitar significativamente seus sentimentos e emoções, explorar sua imaginação criadora e relativizar os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política poderá entender o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequar seu comportamento em sociedade.

Assim, em nosso entendimento, a formação docente “não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador” (SEVERINO, 2003, p.75). Nessa perspectiva, o professor deve ser compreendido como sujeito, como ser humano, gente (FREIRE, 1996). Isso nos ajuda entender que a dimensão técnica da formação docente, valorizada de forma exacerbada na perspectiva da racionalidade técnica e da epistemologia da prática, não está desvinculada das condições pessoais e de qualidades específicas do convívio social. A técnica e a ciência são aqui entendidas na relação com as outras dimensões enquanto instrumentos a serviço da humanização, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico em todos os campos implica, de acordo com Severino (2011, p. 9), a superação do amadorismo e apropriação daqueles para “alicerçar o trabalho de intervenção na realidade natural e social”.

O autor ressalta, também, que, das finalidades da educação, esta deve se tornar referência concreta da formação e atuação de professores, em conjunto com os seguintes objetivos, pautados nas dimensões acima descritas: o desenvolvimento da sensibilidade ética e estética, com sensibilidade profunda em relação à condição humana, de modo a “sentir a razão de ser da existência e a pulsação da vida, referências fundamentais para o sentido da intervenção pedagógica” (2011, p. 9). Do mesmo modo, desenvolver a racionalidade filosófica, que segundo o autor, tem dupla direção:

Em uma frente, esclarecer epistemicamente o sentido da existência, e em outra, afastar o ofuscamento ideológico dos vários discursos; construir uma contra ideologia como ideologia universalizante que coloque os produtos do conhecimento para atender aos interesses da totalidade dos homens (ibidem).

Trata-se de objetivos que expressam uma concepção de formação voltada para o humano, para a responsabilidade de construir uma nova sociedade e também uma nova sociabilidade. Sendo assim, o campo da formação docente está diante da responsabilidade de, na construção da contraideologia, ancorar-se na clara definição de suas finalidades (SEVERINO, 2003) e do sujeito que pretende formar, tendo em vista o contexto de naturalização dos intensos processos de desumanização a que a produção da existência no capitalismo atual tem submetido grande parcela da população.

A formação docente, portanto, enquanto mediação na produção da existência é interpelada a optar por valores (SEVERINO, 2001) que possam difundir a consciência das condições de desumanizante alienação a que o capitalismo submete os sujeitos e, principalmente, as classes populares, no sentido de construir a práxis transformadora que possibilite o rompimento das amarras da opressão e dos processos de dominação (FREIRE, 2005). Para tanto, de acordo com Mészáros (2008), é preciso

Uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar ‘completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, *toda a sua maneira de ser*’ (MÉSZÁROS, 2008, p.59, *grifo do autor*).

Uma intervenção consciente orientada para a tarefa de superação da alienação só pode ocorrer, segundo Mészáros (2008), por meio de um novo metabolismo reprodutivo social do capital. O autor alerta que, nessa empreitada, a educação ocupa “importância

vital para romper com a internalização predominante” (idem, p. 61), por meio de uma “contrainternalização” ou “contraconsciência”, tomadas como “bússola” para a caminhada, para a transformação social.

Por isso reiteramos que a formação docente à qual nos estamos referindo parte de uma concepção de educação voltada para a “transformação progressiva da consciência”, para mudanças nas condições objetivas de reprodução, assim como para a “automudança consciente” dos sujeitos, de modo que estes possam “concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). Trata-se de uma formação de professores comprometida com essa concepção de educação contra-hegemônica, para além do capital, ou numa perspectiva crítico-emancipatória, assumindo, portanto, a responsabilidade de intervir de forma consciente e efetiva no processo de transformação social, buscando estratégias para romper com a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008).

De acordo com Severino (2003), se não é possível somente pela via da educação uma transformação radical das condições basilares da existência, impõe-se a ela, o investimento em forças construtivas das mediações necessárias para tanto. Mediações que, no que se refere à formação docente, contribuam, segundo Severino (2003), para a integração dos sujeitos no triplice universo das práticas em que tecem sua existência concreta, quais sejam: as esferas do trabalho (âmbito da produção material e das relações econômicas), da vida social (âmbito das relações políticas) e da cultura simbólica (âmbito da consciência pessoal, da subjetividade, das relações). Esferas em que se desdobram “a existência concreta dos homens, todas as formas de expressão da vida” (p. 77), ou seja, nos três universos em que se vão construindo efetivamente a existência dos seres humanos. Pois, segundo o autor, é pelo exercício que os homens se humanizam concretamente, não ficando a formação docente fora dessa lógica.

É por isso que, além de propiciar ao futuro professor a aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, assim como dos processos metodológicos de sua produção, é preciso

Garantir ainda que ele perceba aquilo que se pode designar como as relações situacionais, de modo a dar conta das intrincadas redes da vida objetiva no seio da realidade social e da vida subjetiva de sua realidade pessoal, pois só a partir daí poderá apreender o significado e as reais condições do exercício de seu trabalho (SEVERINO, 2003, p.78).

Advogamos, ainda, que a formação deve propiciar, também, o desmascaramento ideológico da realidade, de modo a evitar que o professor “se torne simplesmente força de reprodução social, para se efetivar como elemento dinâmico que possa contribuir para o processo mais amplo de transformação da sociedade”, já que no exercício de sua profissão “continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e de manutenção de sua existência material” (idem).

Porém, ao contrário da racionalidade técnica e da epistemologia da prática, a formação no sentido da *bildung* contribui para a conscientização dos sujeitos de sua própria condição, ajudando a superá-la por meio de uma ação politizada e coletiva. Uma educação humanizadora, problematizadora, libertadora que propicia a consciência de si e do outro, como sujeitos históricos, políticos, sociais e culturais para intervir no mundo (FREIRE, 1996; SEVERINO, 2003). Pois, segundo Vázquez (2011), para emancipar-se é preciso que os indivíduos adquiram a consciência de sua situação, das condições objetivas e subjetivas da existência e suas necessidades radicais, assim como das necessidades e condições de sua libertação.

Em síntese, resgatamos Freire (2005) - como foi discutido no primeiro capítulo - para explicitar nosso entendimento de que a finalidade da educação de forma geral e, especificamente, da formação de professores, deve ser a emancipação, que é a humanização em processo, é libertação autêntica das amarras da opressão, da alienação, da conformação, para que os professores se assumam sujeitos de sua práxis transformadora.

Nesse sentido, com os autores até aqui discutidos compreendemos que existe uma série de elementos mediadores e potenciadores da construção de um projeto emancipador de formação. Optamos por discutir e aprofundar três: a relação teoria e prática, a relação ensino-pesquisa na formação e a compreensão do papel social do professor, entendendo-os como categorias fundantes, não únicas, mas desempenhando papel importante, estruturante, de uma formação contra-hegemônica.

2.5.1. Relação teoria e prática: a práxis transformadora

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p.22).

Já no primeiro capítulo deste trabalho, ao abordarmos o ideário de Freire (2005), apresentamos a importância da relação teoria e prática, base da práxis, na formação humana. O autor ressaltava que os homens são seres da práxis, emergem do mundo objetivando-o para conhecê-lo e modificá-lo por meio do trabalho, sendo que reflexão e ação, teoria e prática incidem sobre as estruturas a serem transformadas dialeticamente. Sendo assim, a práxis incide na coerência entre o que se teoriza com o que se pratica (FREIRE, 1996), para que não se restrinja ao verbalismo teórico ou ao ativismo da prática pela prática, da teoria sem ação ou da ação sem reflexão teórica.

Diante disso, concordamos que, para que se criem possibilidades de superação da racionalidade técnica e da epistemologia da prática (SILVA, 2011), é preciso construir um projeto de formação que privilegie a indissociabilidade entre teoria e prática, pois, só na unidade teoria e prática, pode-se alcançar uma práxis transformadora e emancipadora (FREIRE, 2005; ARROYO, 2012; SILVA, 2011; GADOTTI, 1995; VÁZQUEZ, 2011). A emancipação ocorre na passagem da teoria à práxis, pois a teoria por ela mesma não pode emancipar os sujeitos, assim como a existência social per se, a prática pela prática, não garante a libertação.

Sendo assim, a práxis não acontece na imediatez da prática; antes, “é uma caminhada de conhecer-se a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou marcas, e que só pode iniciar e acontecer na prática, na atividade do dia a dia” (SILVA, 2011, p.23). Isso se coaduna com a afirmação de Freire (1996, p. 39):

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Nesse sentido, a relação teoria e prática que defendemos para a formação pode ser definida como aquela que só ocorre quando se analisam as condições sociais e históricas nas quais se formaram nossos modos de entender e valorizar a prática

educativa, o que problematiza definitivamente o caráter político da prática reflexiva (CONTRERAS, 2002). Entendemos que a reflexão crítica viabiliza processos de construção coletiva das condições para a transformação da realidade e emancipação dos sujeitos, ajuda os sujeitos a considerarem as múltiplas determinações (econômicas, sociais, históricas, políticas e culturais) sobre a educação, tornando também possível perceber as contradições que permeiam a sociedade, as relações de produção da existência, para que se vislumbrem a consciência dos limites e as possibilidades de uma prática transformadora (CURY, 1985). A reflexão crítica amplia as possibilidades de construção da unidade entre teoria e prática, logo da práxis transformadora (FREIRE, 1996).

Defendemos, portanto, uma reflexão que ultrapasse a imediatez da prática de forma individualizada, e que, estimulando o pensamento crítico, realize-se de forma coletiva e contextualizada, seja na formação inicial ou continuada. Isso implica considerar conhecimentos práticos e teóricos relacionando-os dialeticamente, com vistas à construção de uma formação que supere a reprodução e trilhe novos percursos que encaminhem à emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, entendemos ser preciso retomar a importância da teoria, deixada de lado por Schön (PIMENTA, 2002), como forma de superação de um possível 'praticismo'. Trata-se de uma teoria concreta para transformar as relações sociais concretas, com sujeitos concretos, esclarecendo os objetivos, possibilidades e forças sociais participantes (VAZQUEZ, 2011). Reforçamos que a práxis, que, no sentido do materialismo histórico, não é atividade prática pura, operando na unidade do pensamento e da ação (idem), entre teoria e prática.

Os processos reflexivos aos quais nos referimos,

Nos quais se reconstrói a origem de nossas práticas e sua natureza ideológica, nos permitirão detectar as diferenças do que fazemos com uma ideia libertadora da educação e desenvolver nosso papel como intelectuais com intenção transformadora, tanto das condições de nosso trabalho, quanto das práticas educativas e sociais que levamos a cabo (CONTRERAS, 2002, p.167-168).

Finalizamos este tópico reforçando que escolhemos e construímos uma categoria, teoria e prática, ressaltando a sua importância para a formação docente. E reiteramos que, por ser a educação uma prática eminentemente histórica, é pelo trabalho que os sujeitos se descobrem como seres da práxis, individuais e coletivos (GADOTTI,

2000). Trabalho que passa por outros elementos da formação docente emancipadora, dentre os quais destacamos a relação ensino-pesquisa como potencializadora da práxis transformadora, sobre a qual trataremos a seguir.

2.5.2. A relação ensino pesquisa na formação docente

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

É sabido que a formação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, tem centralidade na pesquisa e que esta é uma opção de formação continuada de professores que se dispõem à carreira acadêmica, uma vez que é uma exigência para a docência em nível superior. Mas a relação ensino-pesquisa também é constituidora do processo de formação inicial de professores.

Não estamos referindo-nos à pesquisa na concepção da epistemologia da prática e em constante destaque nas políticas educacionais, uma vez que a pesquisa defendida de acordo com essa perspectiva não extrapola uma atitude de busca cotidiana, tendendo a uma concepção estreita de pesquisa, no nosso entendimento, dissociada da produção de conhecimentos. Negamos a proposta do professor pesquisador/reflexivo por ser limitada, individualizada e “naturalizada nos limites das competências profissionais” e por se voltar para a manipulação da prática, marcada pela “ilusão contraditória de que a reflexão do professor acerca das suas ações mais pragmáticas poderá transformar o mundo que o cerca” (SILVA, 2011b, p.7), conforme já discutimos.

Assim como Freire (1996), acreditamos que faz parte da natureza da práxis docente, a relação teoria e prática, a reflexão crítica, a indagação, a busca e a pesquisa. Quando destacamos a prática da pesquisa desde a formação inicial de professores como um elemento para a construção da práxis transformadora, não estamos nos reportando a uma formação do pesquisador especializado ou ainda a cursos de formação de pesquisadores na graduação. Queremos ressaltar, sim, uma formação sustentada na permanente atividade de construção do conhecimento, ou seja, na pesquisa como “caminho do processo de ensino e aprendizagem” (SEVERINO, 2009, p. 131) do ser professor.

Trata-se de ensinar e aprender mediante uma postura investigativa, pela mediação da pesquisa⁶⁷, envolvendo componentes curriculares que propiciem o movimento dialético da relação teoria e prática. Isso não pode ocorrer apenas no final do curso, o que geralmente acontece por meio dos estágios, mas envolvendo todo o conjunto de disciplinas e com a adesão do coletivo dos professores formadores, de modo que os professores aprendizes tenham contato com a realidade educacional desde os anos iniciais da graduação.

Severino (2009, p. 134) destaca:

O envolvimento dos alunos ainda na fase de graduação em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado, inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.

Concordamos com o autor e ressaltamos que, propiciando-se esse processo de ensino-aprendizagem aos futuros docentes, possibilita-se, ou pelo menos fica favorecido, o desenvolvimento do exercício permanente da busca, do questionamento, do pensamento crítico. Uma postura investigativa que não se aprende mecanicamente através de receituário, modelos ou pela apropriação de avolumada quantidade de produtos culturais, mas por meio de um processo epistêmico (idem), ou seja, de construção do conhecimento. Aprender a pesquisar pesquisando, a partir de uma atuação concreta de investigação. Vale ressaltar, no entanto, que isso pressupõe que a instituição formadora estruture seus cursos pautados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que condiz com o ethos da universidade e com a concepção de conhecimento como bem público.

De acordo com Cunha (1996, p.121), é possível perceber que, mesmo na universidade, em que se propõe a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, “esta ficou com vinculação quase exclusiva na pós-graduação”. Diante disso, a autora afirma:

A análise da prática e elucidação da teoria encaminham a ideia de que o ensino só será indissociável da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender que, ao emergir da crítica

⁶⁷ Este é um procedimento que ocorre na modalidade da iniciação científica, como preparação dos alunos, que passam por essa experiência para posterior continuidade na vida científica, cultural e acadêmica. Mas, conforme Severino (2009, p. 135), além da luta pela concessão de maior número de bolsas de iniciação científica junto às agências oficiais, as instituições de ensino superior precisam reformular a mentalidade e a prática “de se conceber e ministrar o ensino nas instituições universitárias”.

teórica ao positivismo, estabeleça um novo estatuto científico-social, com repercussão na organização dos currículos e nos espaços acadêmicos de ensinar e aprender (CUNHA, 1996, p.121).

Uma possibilidade de estreitar essa relação entre ensino e pesquisa, de acordo com Severino (2009) é incorporar a pesquisa aos processos formativos de professores, o que exige a mediação de componentes curriculares para subsidiar uma configuração teórica com desenvolvimento prático na produção do conhecimento. Dentre esses elementos, além do aprendizado de técnicas e da metodologia do trabalho científico, destacamos: a justificativa ou legitimação político-educacional do processo de construção do conhecimento e a fundamentação epistemológica no sentido de consolidar a convicção sobre o caráter construtivo e histórico do conhecimento.

Segundo o autor, a justificativa político-educacional do processo exige uma organização curricular com fundamentos de natureza filosófica, que ofereçam condições para que o educando perceba que o conhecimento é ferramenta de intervenção na realidade (mundo natural e social) em qualquer atividade humana e que a habilidade para lidar com ele é imprescindível em qualquer profissão. Mas tão imprescindível quanto isso, é garantir uma reflexão crítica sobre as relações entre o epistêmico (o conhecimento) e o social (as relações de poder e a luta de classes). Dessa forma, incita-se à conscientização do papel social do conhecimento para o ser professor.

Outra questão importante ressaltada por Severino (2009) é a fundamentação epistemológica para garantir “o domínio do próprio processo de construção do conhecimento” (p.136) e a compreensão não apenas de métodos e técnicas como também da natureza e validade do conhecimento, ou seja, o significado epistêmico do processo investigativo. Entendemos que esse é um caminho de superação de uma visão ingênua, superficial e reducionista de apreensão da realidade para a constituição de uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996), o que propicia condições para a aprendizagem e construção do conhecimento numa perspectiva crítica.

Acreditamos, com Freire (1996), que,

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (idem, p. 26).

A pesquisa nos processos formativos dos professores, acompanhada da construção de uma postura comprometida do coletivo de professores formadores com a emancipação dos professores aprendizes, pelo exercício da pesquisa desde os primeiros passos da formação inicial pode possibilitar a construção e consciência dos fundamentos epistemológicos que sustentam as práticas, assim como podem propiciar a autonomia do pensamento. Por meio de uma experiência formativa, vivida e construída dialeticamente, pode-se criar condições para se superar a formação de um intelectual “que repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal”, que fala com destreza de dialética, mas pensa mecanicamente (FREIRE, 1996, p. 27), domesticado.

A pesquisa também pode propiciar sólida fundamentação teórica, ampliando-se “a capacidade de se apropriar dos saberes científicos acumulados pela humanidade”, assim como “para a produção de novas respostas para os desafios da educação” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2009, p.19), pois cultiva o diálogo, o questionamento, a problematização, a dúvida (FREIRE, 1996). Tudo isso pode fazer a diferença na prática social transformadora do professor (SÁNCHEZ GAMBOA, 2009), na compreensão, por parte do professor, da sua função social.

2.5.3. A função social do professor

Tanto no que concerne à sua formação como à sua atuação profissional, o educador não se confunde com as figuras do pai ou da mãe, do sacerdote, do engenheiro, do cientista, do filósofo, do psicoterapeuta. Ele é um ‘pedagogo’, no sentido originário do termo. Se é verdade que a relação pedagógica tem muitos aspectos em comum com essas outras intervenções, ela não se identifica com nenhuma delas, não se exaure em nenhuma delas. De grande abrangência antropológica, a relação pedagógica envolve a totalidade da condição humana, implica todos os aspectos da existência das pessoas, serve-se de todos os seus recursos, mas configura-se numa especificidade própria, a da construção histórico-antropológica dos seres humanos, ao mediar a inserção das novas gerações no complexo universo das mediações do existir histórico-social (SEVERINO, 2003, p.87).

Para tratarmos da função social do professor, entendemos ser fundamental relacioná-la com a questão do conhecimento e do trabalho docente. Isso se justifica porque o trabalho é uma das esferas em que se desdobra a produção da existência humana e está inserido e subordinado à lógica de produção capitalista (SILVA, 2011), com determinantes sobre a função social do professor, que está intimamente ligada com a produção e socialização do conhecimento.

O trabalho docente é uma forma de trabalho não-material, ou seja, “que se articula ao saber produzido pelos homens e mulheres, histórica e coletivamente, na (re)produção das condições materiais da sua existência” (SOARES, 2007, p. 2). É práxis que tem como objeto o conhecimento, valores e ideias. Por sua própria natureza, exige que o professor esteja constantemente atualizando-se sobre os conhecimentos produzidos na sociedade, já que uma das funções sociais da escola está na socialização/democratização do conhecimento produzido (idem). O ser professor, sua profissionalidade, está atrelado aos condicionantes de seu trabalho (sociais, econômicos, culturais e políticos), envolvendo as condições objetivas e subjetivas para sua realização.

O trabalho docente, portanto, não é neutro, exige uma tomada de posição (político-ideológica) (FREIRE, 1996), diante do conhecimento, dos valores e ideias que defende e se dispõe a socializar. É um exercício profissional e humano, que tem como especificidade a produção e reprodução do indivíduo e do gênero humano, de modo que lhe é próprio produzir intencionalmente necessidades cada vez mais elevadas para si próprio e seus alunos com vistas à mudança e transformação da realidade (SILVA, 2011).

Isso retrata o caráter político do trabalho docente que envolve, de acordo com Freire (2005), a postura político-ideológica do educador, que pode contribuir ou não para diminuir os riscos de desumanização dos homens, presente nos processos de dominação impingidos pelo capital. Por isso, não basta apenas a consciência dos condicionantes sócio-históricos da realidade; é preciso que essa percepção esteja acompanhada da luta política pela sua transformação, uma vez que “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (p. 52).

Diante disso, em uma perspectiva crítico-emancipadora, faz parte da função social do professor comprometer-se com um trabalho voltado para a emancipação individual e social, baseado em valores para o bem comum (CONTRERAS, 2002). O professor como agente político, ao “afirmar-se como sujeito da construção de sua cidadania e de seus educandos” (SEVERINO, 2001, p. 89), tem papel fundamental no desenvolvimento de pessoas mais solidárias e que se preocupem com a superação dos valores e princípios disseminados pelo capital, do individualismo advindo da exploração do trabalho e das ideologias que o sustentam.

E, como “não nos emancipamos sozinhos, mas com os outros e com o contexto em que nos inserimos” (SOUZA, 2009, p. 131), torna-se relevante compreender o caráter de coletividade inerente à função social do professor, cumprindo um papel de mediação de um projeto de sociedade (SILVA, 2011a), seja para a conservação ou para a transformação da sociedade. Assim, nos processos formativos do professor,

As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para a interpretação crítica e consciente na realidade (SILVA, 2011a, p. 24).

Distanciando-se da (con)formação (SHIROMA, 2011) de professores, o desenvolvimento da consciência crítica do seu papel na sociedade se coloca nos processos formativos do professor, no sentido de viabilizar a construção do ser professor ético, comprometido socialmente e envolvido nos processos de mudança, consciente de si enquanto sujeito individual, coletivo e inacabado, assim como das potencialidades emancipadoras que sua ação pedagógica pode promover, tanto nos alunos quanto em si mesmo (FREIRE, 1996; SOUZA, 2009).

A compreensão dos aspectos acima apontados (SOUZA, 2009) propicia condições ao professor aprendiz de ir aos porões dos discursos para compreender as vinculações epistemológicas que fundamentarão o trabalho docente. E, extrapolando os cômodos da casa em busca do sótão (VEIGA-NETO, 2012), no processo contínuo de formar e formar-se, busque uma humanidade renovada e a construção de uma sociedade outra (SEVERINO, 2010).

2.6. Algumas considerações

Pensar a formação de professores para a emancipação, ou seja, numa concepção crítica-emancipadora, implica compreendê-la como um “processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social” (SILVA, 2011, p.15). Uma formação que, entre outros aspectos, passa pela ideia de construção de uma consciência crítica, dos professores, de sua função social, vinculada a um projeto de sociedade que esteja consonante com a emancipação individual e social, com a percepção do conceito

de reflexão como ação individual e coletiva, que compreenda a dialeticidade entre teoria e prática, valorizando a relação entre ensino e pesquisa de modo a constituir uma práxis transformadora.

Falamos de uma formação contra-hegemônica que abarque as dimensões técnica, ética, estética e política, o que no nosso entendimento, alude à criticidade e à transição de uma consciência ingênua para a consciência crítica, criativa, cuja dialeticidade envolva a compreensão da relação entre objetividade e subjetividade, a dialogicidade e a horizontalidade na relação professor-aluno, a autonomia do pensamento, a historicidade, a valoração, a intersubjetividade, a ética, a cultura, a humildade, a politicidade, a liberdade, a afetividade, a autonomia, o protagonismo dos sujeitos (FREIRE, 1996; SOUZA, 2009; CUNHA, 2006; SCOZ, 2009; MAGALHÃES, 2009) aspectos esses que, interconectados, integram um todo complexo da formação.

Em nossa reflexão destacamos três aspectos ou categorias - a relação teoria e prática enquanto práxis, a relação ensino-pesquisa e a função social do professor - como forma de pensar a formação inicial e continuada de professores na perspectiva contra-hegemônica, de modo que, considerados dialeticamente, podem constituir-se em potencializadores de processos emancipatórios, por partirem de uma concepção de educação que considera os sujeitos em sua totalidade. Essas categorias compõem um todo de possibilidades ao estímulo do pensamento crítico, como mediadoras na compreensão e consciência das determinações sócio-históricas, político-econômicas e culturais, possibilitando que forças emancipatórias se constituam na práxis dos sujeitos, fortalecendo a contra-hegemonia.

Além disso, concordamos com Severino (2003) sobre a necessidade de que os processos formativos possibilitem ao professor desenvolver “uma profunda consciência de sua integração à humanidade” para que possa desenvolver bem a sua função educativa. Para tanto, é preciso também, que o professor “se dê conta de que a existência humana não ganha seu pleno sentido se não ultrapassar os limites da individualidade e do grupo social particular em que a pessoa se insere” (SEVERINO, 2003, p. 81). Estamos defendendo, pois, uma formação que se ampare nos recursos atualmente oferecidos pelas ciências e pela filosofia, tanto em sua dimensão físico-biológica como na dimensão histórico-social, que contribuam para a reflexão filosófica sobre o sentido de pertença dos sujeitos, professor e educandos, à espécie humana.

Trata-se, portanto, de uma formação que, para ser emancipatória, esteja essencialmente voltada para o resgate do potencial humano, algo perdido nessa lógica economicista e mercadológica com a qual convivemos. Em uma sociedade em que o ter é hegemonicamente mais valorizado que o ser, faz-se premente uma formação que considere os educandos como seres humanos, com a consciência de si e do outro como sujeitos capazes de transformar a realidade.

Iniciamos buscando identificar a perspectiva contra-hegemônica nas publicações da Anped, destacando suas contribuições. Nosso próximo passo será investigar a concepção de formação divulgada na produção acadêmica, para compreender se está oferecendo subsídios para a formação de professores numa perspectiva emancipatória. Agora, analisaremos a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro-Oeste, tendo como perguntas norteadoras de nossa análise as seguintes: quais as concepções de educação e de formação de professores presentes nas produções acadêmicas dos PPGEs? Qual a vinculação estabelecida entre as concepções teóricas de educação e de formação de professores? Qual o significado da formação de professores na perspectiva emancipadora? Há evidências dessa perspectiva nas produções analisadas?

Capítulo III

Perspectivas de formação e a emancipação na produção acadêmica do Centro-Oeste

O processo do conhecimento, para a dialética materialista, se dá como um processo do pensamento e no pensamento que parte do concreto (real, dado), passa pelo abstrato (conceitos, categorias, relações gerais, determinações), e retorna ao concreto no pensamento (uma rica totalidade de determinações e relações diversas). (GAMBOA, 1998, p.28)

Nos capítulos anteriores, fizemos um traçado histórico do ideário pedagógico e das concepções de formação de professores para que, neste capítulo pudéssemos analisar as dissertações e teses produzidas nos PPGEs da Região Centro-Oeste, à luz do conhecimento acumulado acerca dessas temáticas. Ressaltamos que, neste capítulo, vigilantes à base epistemológica que tem nos orientado - o materialismo histórico dialético - retomamos os objetivos para essa etapa da pesquisa: identificar e analisar as concepções de formação presentes nas produções da Região Centro-Oeste, de 1999 a 2007; compreender o ideário pedagógico implicado nas concepções de formação nos trabalhos analisados; e analisar as concepções de formação à luz de uma perspectiva emancipatória.

Para o processo de abstração na análise das informações contidas na produção acadêmica do Centro-Oeste, elegemos as seguintes categorias: práxis, trabalho e educação/formação emancipatória, à luz da fundamentação teórica utilizada nos capítulos anteriores, evidenciando os achados da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, alguns passos foram seguidos no que se refere à seleção das fontes e procedimentos metodológicos conforme versam os princípios desse tipo de pesquisa, uma vez que “a pesquisa bibliográfica requer do realizador, atenção constante aos objetivos propostos e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça” (LIMA; MIOTO, 2007, p.40).

De acordo com essas autoras, o primeiro passo é a exposição do método, no nosso caso, o materialismo histórico dialético; o segundo passo, é a construção do desenho metodológico e escolha dos procedimentos, composto por algumas fases: elaboração do projeto de pesquisa, que envolve a escolha do assunto, formulação do problema, elaboração do plano que visa a buscar respostas às questões formuladas, as

quais já foram explicitadas na introdução deste trabalho; investigação das soluções, ou seja, coleta de documentação: levantamento das fontes e das informações nelas contidas (dados/informações presentes no material analisado); análise explicativa das soluções, com análise da documentação, de modo a explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado; síntese integradora resultante da análise dos documentos e reflexão sobre eles, envolvendo as atividades relacionadas à apreensão do problema, investigação rigorosa, visualização das soluções e síntese.

O terceiro e último passo constitui-se na apresentação do percurso da pesquisa, o que faremos a seguir, explicitando os procedimentos metodológicos.

3.1. O desenvolvimento da pesquisa

Seguindo as fases acima descritas para o desenho metodológico, formulamos o problema da pesquisa na seguinte questão: têm as produções acadêmicas dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEs) da Região Centro-oeste do Brasil que se pautam numa perspectiva crítica de educação, já em número considerável, oferecido subsídios à formação de professores em uma perspectiva emancipatória?

Em busca de respostas, passamos ao levantamento das fontes bibliográficas, como já salientamos na introdução deste trabalho, que se deu a partir das fichas de análise preenchidas pela Redecentro, instrumento de análise de dissertações e teses produzidas nos PPGEs da Região Centro-Oeste. Nesse instrumento estão presentes categorias como: temas desenvolvidos, problema, objetivos, abordagem e tipo de pesquisa, método, procedimentos de pesquisa, ideário pedagógico, referenciais teóricos utilizados, conclusões e, finalmente, resultados.

Para compreensão de nosso objeto de estudo, as concepções de formação de professores nos trabalhos do período de 1999-2007⁶⁸, ativemo-nos, inicialmente, à categoria ideário pedagógico por entendermos que esta poderia indicar-nos as concepções de educação que têm amparado os discursos sobre formação docente e, assim, alcançarmos os objetivos que traçamos. Para chegarmos aos trabalhos que seriam analisados, seguimos alguns passos, descritos a seguir.

⁶⁸ Inicialmente, pretendíamos analisar as produções defendidas em uma década no Centro-Oeste, ou seja, de 1999 a 2009. Entretanto, os dados disponíveis e analisados pela Redecentro, compreendiam o período de 1999 a 2007, por isso a opção por esse recorte em nossa pesquisa.

O período que compreende nosso recorte de pesquisa, analisado pela Redecentro, engloba um total de 492 teses e dissertações defendidas entre 1999 e 2007, em seis PPGEs da Região Centro-Oeste. Destes, 153 trabalhos, que versam sobre professores, adotaram uma perspectiva crítica de educação. Como queremos compreender e analisar se as produções que se pautam em uma perspectiva crítica de educação têm subsidiado a formação de professores em uma perspectiva emancipatória, buscamos entre os 153 trabalhos identificados como críticos aqueles que tratavam do tema Formação de Professores e chegamos a 97⁶⁹ teses e dissertações. Assim, submetemos estes aos seguintes critérios: declarar explicitamente que se pauta em uma concepção crítica de educação; preencher todos os indicadores da ficha de análise (educação, escola, professor, processos de ensino-aprendizagem) da categoria ideário pedagógico; utilizar o referencial teórico adequado a essa perspectiva; e ter declarado explicitamente a opção pelo materialismo histórico dialético como orientação metódica.

A escolha desses critérios se pauta no entendimento da relevância do fato de que os autores das teses e dissertações demonstrem clareza a respeito dos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos que sustentam sua investigação bem como da coerência entre esses dois tipos de pressupostos (GAMBOA, 2007; MAGALHÃES; SOUZA, 2011), pois esses são as bases que evidenciam as visões de homem, mundo, sociedade e educação do pesquisador, “raízes” a partir das quais os pesquisadores buscam alimento para suas convicções teóricas e práticas (VEIGA-NETO, 2011). Isso, no nosso entendimento, pode ser percebido na declaração explícita da sua concepção de educação e do método utilizado. Partimos do pressuposto de que, declarando explicitamente seus pressupostos, o autor apresentará conscientemente os nexos inerentes a sua concepção de educação, que são as concepções de escola, professor e processos de ensino-aprendizagem, implícita ou explicitamente, assim como será coerente com a opção metódica que sustentará sua análise da realidade, de modo a compreender e propor mudanças ou contribuir para a construção de forças emancipatórias que possam promover transformações no contexto educacional e social.

Do mesmo modo, o pesquisador recorrerá a autores que sejam condizentes com a matriz teórica selecionada, neste caso, de base materialista dialética. Isso porque concordamos com Osório, Peters e Rodríguez (2011), ao afirmarem que

⁶⁹ Chegamos a 98 trabalhos, dos quais analisaremos 97 devido à exclusão de um deles, que, apesar de fazer alusão à formação docente, como tema, concentrou sua pesquisa na prática e no papel docente.

O referencial teórico permite situar o problema em um conjunto de conhecimentos considerados “confiáveis” que, ao apontarem os caminhos a serem seguidos na pesquisa de acordo com o método e a metodologia escolhida, oferecem conceitos fundamentais conforme a matriz teórica selecionada. (p.141)

Dessa forma, embora não seja necessário que os trabalhos tenham uma sessão específica para o referencial teórico, “é necessário explicar as fontes teóricas com as quais o pesquisador se identifica, evitando possíveis conflitos conceituais” (idem, p.142). Diante disso, ao realizarmos todo esse movimento chegamos a onze trabalhos, que tomamos como fontes para nossa análise e aprofundamento.

Essa classe de formação recebeu nossa atenção no decorrer do desenvolvimento do segundo capítulo, quando elencamos variados elementos que entendemos compô-la. Primeiramente, destacamos a compreensão de diversas dimensões da vida e da produção da existência como fundantes na formação de professores, quais sejam: as dimensões técnica, política, ética e estética. Além disso, ressaltamos também: a necessidade de clara definição das finalidades da formação e do sujeito que se pretende formar, a construção de um ideário pedagógico contra-hegemônico; a unidade teoria e prática na práxis; a compreensão da função social do professor e a relação ensino e pesquisa na formação docente (inicial e continuada) como possibilidade para a construção de uma práxis transformadora na formação de professores.

Retomamos alguns desses elementos para eleger as categorias de análise dessa pesquisa, momento que na pesquisa bibliográfica constitui-se na análise explicativa das informações coletadas (LIMA; MIOTO, 2007) e que, orientado pelo materialismo dialético, compreende o processo de abstração da realidade estudada (GAMBOA, 1998; PRADO JR., 2001). Assim, com a compreensão da articulação dialética entre todos os aspectos acima citados, além de outros, na composição de uma concepção de formação docente emancipatória, elegemos três categorias, que entendemos agregar esses elementos para a exposição da análise das informações encontradas: Práxis, Trabalho docente e Educação/Formação contra-hegemônica.

3.2. Apresentação e análise dos dados

No primeiro capítulo, ao tratarmos das concepções de educação que se constituíram historicamente no Brasil, evidenciamos a relação dialética entre ideais educativos hegemônicos e contra-hegemônicos no decorrer da história, da mesma forma

que, isso é perceptível quando tratamos das concepções de formação docente no segundo capítulo, demonstrando que o movimento de oposição em favor dos interesses da grande massa da população emerge, invariavelmente, da contradição do próprio ideal hegemônico. Esse movimento de contra-hegemonia fica evidenciado na produção acadêmica do Centro-Oeste, uma vez que 77,27% dos trabalhos analisados, com aprofundamento, posicionam-se em favor de uma perspectiva crítica, explícita ou implicitamente.

Isso corrobora a afirmação, presente nos capítulos anteriores deste trabalho, de que forças emancipatórias emergem na universidade, locus privilegiado para a formação docente (PIMENTA, 2002; BRZEZINSKI, 2009), por meio do conhecimento produzido em seus PPGs, definindo um movimento de resistência às forças reprodutoras da sociedade. Isso se aproxima também do posicionamento de Teixeira e Naves (2011, p.103), que declaram: “os pesquisadores do centro-oeste brasileiro procuram aprofundar a compreensão da problemática educacional e abrir novas possibilidades de soluções que favoreçam mudanças no espaço escolar”. Assim, esse quantitativo de trabalhos identificados como críticos indica, aparentemente, compreensão por parte dos pesquisadores de que essa concepção de educação tem como objetivo esclarecer e convergir para “interesses emancipatórios dos homens” (idem).

Como visamos a compreender se as pesquisas que adotam esse posicionamento crítico têm oferecido subsídios à formação docente em uma perspectiva emancipatória, analisaremos os onze trabalhos selecionados de acordo com os critérios já anunciados⁷⁰, por entendermos que eles nos oferecerão mais informações e elementos para a análise. Vale ressaltar que, inicialmente, havíamos nos detido à análise da categoria ideário pedagógico da ficha de análise; entretanto, durante o processo, percebemos a necessidade de cruzarmos novas informações, como: tema, formação docente, referencial teórico, método, resultados e conclusões. Nesse percurso, buscamos evidências para compreender como a discussão sobre a práxis aparece nesses trabalhos e também como o trabalho docente é compreendido, para, em seguida compreender e analisar o posicionamento contra-hegemônico expresso nos trabalhos à luz de uma perspectiva emancipatória.

Primando pela ética da pesquisa, a Redecentro catalogou os trabalhos a partir da ficha de análise, assim como as instituições de origem dos trabalhos analisados. Em

⁷⁰ Ver página 143.

nosso trabalho, optamos por usar uma identificação própria para melhor apresentação das informações e das análises (ver Apêndice 8). Passamos, a seguir, à análise da categoria práxis nos trabalhos selecionados.

3.2.1. Práxis

A escolha da práxis como categoria de análise dos dados tem respaldo nas elaborações que fomos construindo nos capítulos anteriores, com a compreensão das concepções críticas, especialmente com Freire (1996; 2005), e, também, a partir da construção de alguns pressupostos de uma concepção de formação docente emancipatória.

Para compreender o conceito de práxis, amparamo-nos em Freire (1996), Vázquez (2011) e Severino (2001). De acordo com Vázquez (2011), a práxis opera na unidade dialética pensamento e ação e é “uma determinação da existência humana como elaboração da realidade, de modo que, ao intervir na realidade (natureza, sociedade e cultura) o homem constrói a si mesmo” (SEVERINO, 2001, p.45). Dessa forma, os homens são seres da práxis, uma vez que, emergindo do mundo, objetivam-no para conhecê-lo por meio da reflexão e ação, teoria e prática, incidindo dialeticamente por meio do trabalho sobre as estruturas a serem transformadas (FREIRE, 1996).

Com esse entendimento, podemos afirmar que a práxis está intimamente relacionada com a categoria marxista “mediação”, pois esta “implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso” (CURY, 1985, p.43). É uma categoria que está ao mesmo tempo vinculada com o real e com o pensamento, de modo que “a mediação não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e a prática” (idem). Além disso, de acordo com Cury (p.44), “as mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações”. Assim, estamos entendendo que uma educação/formação se torna mediadora de uma ação transformadora na práxis e essa compreensão de unidade entre teoria e prática se faz imprescindível nos trabalhos analisados.

Procuramos nos 11 trabalhos essa referência à práxis e identificamos que dez deles (Fichas T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11) definem a relação teoria e prática na perspectiva da práxis e em um trabalho (Ficha T3) não é possível identificar a discussão sobre a relação teoria e prática.

Melhor explicando, na Ficha T1, apesar de o(a) autor(a) não utilizar o termo práxis, é possível identificar que se ressalta a relação dialética entre teoria e prática e está indicada, como fizemos no segundo capítulo, a necessidade da relação ensino e pesquisa na formação para que se desenvolva a práxis nos processos formativos dos professores. Os trechos a seguir são alguns exemplos:

A escola como instituição da educação formal é também o lugar de produção de conhecimento, portanto **é imprescindível a íntima relação entre o ensino e a pesquisa. [...] o epistêmico, mediado pelo pedagógico, é relevante mediação social.** (Ficha T1, *grifo nosso*)

Na busca de aprofundar seu conhecimento, resignificando seus conceitos e sua qualificação **por meio de um processo dialético, teoria e prática intermediada pela reflexão, [...] vai ser desencadeada a sua autonomia.** (Ficha T1, *grifo nosso*)

Percebe-se a preocupação do(a) autor(a) com a relação teoria e prática para o desenvolvimento da autonomia do professor e sua contribuição ao afirmar que a formação enquanto “processo de desenvolvimento do conhecimento aliada à prática”, identificando-a com “percurso, trajetória de vida pessoal e profissional, acontecendo de maneira indissociável ao desenvolvimento pessoal, associando-se à experiência de vida” (Ficha T1). Desse modo, estamos entendendo que, ainda que o autor não utilize o termo práxis, contribui para a formação docente, em uma perspectiva emancipatória, aproximando-se do significado da relação teoria e prática nessa perspectiva.

Entre os trabalhos que utilizam o termo (Fichas T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10 e T11), buscamos identificar e analisar aqueles que, além de fazerem referência à práxis, indicam o conceito conforme à base epistemológica materialista dialética. Transcrevemos algumas definições:

Construção de uma práxis pedagógica que se articule aos interesses das classes populares na perspectiva de uma educação crítica, democrática e transformadora [...]. (Ficha T4, *grifo nosso*)

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que **estamos defendendo a práxis**, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. **Ação e reflexão e ação de se dão simultaneamente.** (Ficha T4, *grifo nosso*)

Pela pesquisa o professor chega à reflexão. **Não uma reflexão pela prática, mas para a prática, para a transformação dessa prática pensada, em práxis**, vista como disse Nóvoa (1995), como agente cultural, e consequentemente, como agente político, como intelectual crítico reflexivo. (Ficha T7, *grifo nosso*)

A **teoria** não é um modelo prévio, que ordena e sistematiza a experiência e sim **um pensamento sobre a prática, socialmente produzido [...]. A prática** não é algo pronto, uma técnica de manipulação do real, e sim [...] **aquilo que faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente de sua alienação e de sua transformação, [...] ela é práxis social [...].** (Ficha T8, *grifo nosso*)

Entres esses, destacamos as Fichas T2, T4, T7, T8 e T9, por apresentarem uma apropriação e conceituação adequada da práxis pelos pesquisadores, na perspectiva dialética. Nesse sentido, entre esses, ressaltamos algumas contribuições da Ficha T2, no que se refere à definição da práxis e à sua relevância na formação docente.

Essa constatação reforça a necessidade de busca de conhecimentos teóricos por parte dos professores que, além de explicitar as ações em sala de aula, **possibilitam a compreensão da inter-relação entre a teoria e prática, numa perspectiva de coexistência, implicando uma ação transformadora.** Portanto, **é na práxis que as ações concretas dos sujeitos da aprendizagem são compreendidas [...].** (Ficha T2, *grifo nosso*)

Fica evidente a superação da ideia de simples articulação ente teoria e prática, como na epistemologia da prática, e contribui ao afirmar a necessidade de se identificar a perspectiva teórico-metodológica subjacente ao fazer pedagógico como fundamental para a compreensão e ação na realidade, aproximando-se do que temos salientado em nossa pesquisa. O que também pode ser identificado nos seguintes trechos:

A mudança na prática pedagógica suscita a obtenção de conhecimentos por parte do professor, **não apenas para definir suas ações no âmbito da sala de aula, mas para que ele possa se valer desse saber e adquirir condições de refletir sobre questões amplas relacionadas à sua profissão e que interferem em suas ações. Reflexões que lhe permitam identificar a perspectiva teórico-metodológica subjacente ao seu fazer pedagógico,** que o instigue a buscar caminhos para repensar como a sua prática pedagógica se constitui ao longo de sua história profissional, que lhe dê melhores condições de se autoavaliar para compreender **o quanto é importante o domínio de conhecimentos teóricos aliados às experiências em sala de aula,** para o sucesso da aprendizagem dos alunos. (Ficha T2, *grifo nosso*)

Entendemos que transformar a prática pedagógica consiste em mudar representações consolidadas num processo de construção de vida profissional e pessoal, não se trata de incorporar “novos modelos” e levá-los para diferentes realidades. **Essa mudança requer modificação da concepção de educação, de escola, de ensino e aprendizagem, de homem e de sociedade, o que, a partir das condições reais em que acontecem as práticas pedagógicas torna-se possível, quando o professor se conscientiza de seu compromisso com sua profissão, com o grupo de profissionais com o qual interage, com a aprendizagem dos seus alunos e, também com a sociedade.** (Ficha T2, *grifo nosso*)

Embora não tenha sido possível, na Ficha T2, identificar a referência à emancipação como finalidade maior dos processos formativos, estamos entendendo que o trabalho contribui para a compreensão da práxis em seu sentido amplo, deixando claro o seu alcance para a sociedade.

Já na Ficha T9, o(a) autor(a) indica a práxis coletiva como forma de superação da dicotomia entre teoria e prática, enfatizando a relevância da reflexão crítica sobre a realidade e a colaboração entre os sujeitos envolvidos para que haja emancipação dos sujeitos e transformação social.

Uma questão importante e não identificada na maioria dos trabalhos, é a relação ensino e pesquisa como possibilidade de contribuir para a unidade teoria e prática na formação, seja inicial ou continuada. Apenas três trabalhos (Fichas T1, T6 e T7) discutem a relação ensino e pesquisa como possibilidade de unir teoria e prática na formação. Vejamos os exemplos:

A escola como instituição da educação formal é também o lugar de produção de conhecimento, portanto é imprescindível a íntima relação entre o ensino e a pesquisa. (Ficha T1)

A mudança de prática em práxis, conforme a entendeu Marx (1979), passa pela capacidade de reflexão sobre a prática, que pode ser alcançada com a pesquisa. (Ficha T6)

Por meio da pesquisa, defendemos a formação do professor [...] que reflete, questiona, denuncia, contesta e se rebela contra as relações de poder viciadas, o anacronismo das organizações historicamente dirigidas pelos grupos dominantes. Esse é um dos pilares da nossa argumentação em favor da especialização como espaço privilegiado de formação continuada. (Ficha T6)

Pela pesquisa o professor chega à reflexão. Não uma reflexão pela prática, mas para a prática, para a transformação dessa prática pensada, em práxis. (Ficha T7)

Apesar de não ser possível identificar se há a discussão mais aprofundada sobre essa relação, como na Ficha T1, que fala da escola como espaço de produção do conhecimento e da imprescindibilidade da relação ensino e pesquisa para tanto, não é possível identificar como se daria essa pesquisa no interior da escola. Na Ficha T7, semelhante questão se coloca. Apenas na Ficha T6, há a defesa explícita da pesquisa na formação continuada do professor por via da especialização. Retomando nossas considerações sobre a relação ensino e pesquisa na formação de professores, podemos inferir que há certo silenciamento das pesquisas que analisamos, já que apenas três entre onze trabalhos remetem a essa discussão. Além disso, não há consonância com a defesa que fazemos de uma formação sustentada na construção do conhecimento ou da pesquisa como “caminho do processo de ensino e aprendizagem” do ser professor, tanto na formação inicial quanto continuada.

Diante disso, ressaltamos a necessidade de ampliação do debate acerca da relação ensino e pesquisa na formação do professor, tanto na formação inicial como na formação continuada, seja pela pós-graduação *stricto sensu* ou pela inserção da pesquisa na carreira docente de professores da educação básica, como defende Silva (2011b), referência de nossa argumentação no segundo capítulo sobre a relevância da pesquisa na formação do professor.

Desse modo, ao analisarmos as fontes que selecionamos, percebemos que dez trabalhos discutem a relação teoria e prática a partir da práxis, mas entre esses, três demonstraram fragilidade epistemológica na apropriação do sentido de práxis (Fichas T5, T10 e T11), por assumirem a base materialista histórico dialética como fundamento.

Entre essas fragilidades, identificamos que na Ficha T5, por exemplo, a afirmativa do(a) autor(a) nos indica que há uma incompreensão do significado de práxis, como pode ser percebido no seguinte trecho:

Ao considerar que a formação continuada deve considerar **a práxis como o momento no qual o profissional em meio as suas questões, ao analisá-la, busca alternativas de melhorar sua prática** (Ficha T5, *grifo nosso*).

Ao defini-la como um “momento”, em que o professor, em meio às questões da prática, analisa-a à luz da teoria para modificá-la, reduz-se o significado unitário e dialético da práxis e não alcança o sentido de “determinação da existência humana” na intervenção da realidade e na construção de si mesmo (SEVERINO, 2001) enquanto sujeito da práxis transformadora.

Também, na Ficha T10, é possível perceber que o(a) autor(a) define a práxis de forma genérica e não explica o que seja a práxis, referindo-se a ela apenas como uma adequada relação entre teoria e prática. Nas palavras do(a) próprio(a) autor(a),

Das maiores dificuldades que se encontra na discussão sobre tecnologias certamente a práxis está entre suas principais. **A práxis, isto é, a adequada relação teoria e prática na formação docente é que deve caminhar na esteira dos cursos oferecidos. Esse adequado processo pode servir como o pulo do gato na formação** para uso da informática educativa. Não é uma revolução, mas certamente **é um passo importante a ser dado.** (Ficha T10, *grifo nosso*)

É possível perceber certa fragilidade na apropriação e falta de clareza do conceito de práxis nesse trabalho, ainda que o(a) autor(a) se posicione em uma perspectiva crítica e defenda a emancipação como finalidade da educação, o que pode comprometer sua contribuição para a formação de professores em uma perspectiva emancipatória, uma vez que a práxis é elemento fundante para a emancipação.

Na Ficha T11, há referência à emancipação dos sujeitos e o entendimento de que a práxis seja elemento importante na formação docente. No entanto, o(a) autor(a) não define o conceito, remetendo à práxis como uma elevação da prática: “No entanto, para que seja compreendida [a prática] há que ser percebida, conforme nos mostra Vasquez (1977). Para o autor, a compreensão da prática pode elevá-la a práxis”.

Em outro trecho, em um momento de análise dos entrevistados de sua pesquisa, o(a) pesquisador(a) identifica a seguinte fala de uma professora como sendo compreensão da práxis:

A fala da professora Maria **exemplifica o seu grau de compreensão da sua prática, elevando-a a práxis** quando declara que: [...] a formação deve gerar uma discussão, **uma reflexão em cima da teoria e prática possibilitando entender melhor como é que isso funciona. Refletir sobre a prática significa entendê-la, passar a compreendê-la, por isso eu acho que a reflexão é fundamental, porque você busca, e quando você busca, você não traz coisas aleatórias, você**

traz para funcionar, exatamente naquilo que você necessita, e você fica bem fundamentado. (Ficha T11, *grifo nosso*)

Parece haver uma compreensão equivocada do que seja a práxis no sentido materialista histórico dialético, perspectiva adotada pelo(a) pesquisador(a) em questão. Evidencia a práxis como algo melhor que a prática porque está fundamentada na teoria por meio da reflexão, entretanto, parece tender a uma utilização da teoria para “funcionar”, para encontrar soluções para problemas da prática, expressando certa instrumentalização da teoria em favor de interesses imediatos da prática, aproximando-se, assim, da epistemologia da prática, sem ampliar seu entendimento para a apreensão dos múltiplos determinantes que envolvem a construção de uma práxis educativa transformadora. O trecho seguinte corrobora esse entendimento:

A reflexão realizada no coletivo, oportunizada nesse espaço/tempo, **permite ao conjunto de professores elaborarem estratégias para realizar investigações sobre as necessidades surgidas, discutir e pensar soluções para os problemas e buscar meios para responder questionamentos**, teoria-praticando o cotidiano da sala de aula. (Ficha T11, *grifo nosso*)

É importante recuperar o que salientamos no segundo capítulo sobre a apropriação da ideia de reflexão na formação docente na produção acadêmica, muitas vezes de forma pragmatista, contribuindo para reforçar a ideia de professor reflexivo da epistemologia da prática. No caso da Ficha T11, apesar de não defender uma reflexão da prática pela prática, mas com alcance da teoria para subsidiar a prática, entendemos que o(a) autor(a) não alcança o sentido materialista histórico da práxis, aproximando-se mais da epistemologia da prática.

Desse modo, apesar de constataremos que a maior parte dos onze trabalhos analisados faz referência à práxis na formação do professor, alguns problemas epistemológicos foram identificados, o que pode vir a comprometer uma formação crítico-emancipatória. Em síntese, no quadro abaixo apresentamos os resultados:

Quadro 2 – Resultados da análise da categoria práxis

CATEGORIA PRÁXIS	
Discutem a relação teoria e prática na perspectiva da práxis, conceituando-a adequadamente, conforme o materialismo dialético.	Fichas T1, T2, T4, T6, T7, T8, T9
Discutem a relação teoria e prática na perspectiva da práxis, mas apresentam equívocos na conceituação.	Fichas T5, T10, T11
Não discute a relação teoria e prática.	Ficha T3

A fragilidade evidenciada na apropriação do conceito de práxis em três trabalhos (T5, T10 e T11) corrobora, de certa forma, a hipótese de ausência de maior aprofundamento nas bases teórico-epistemológicas por parte de alguns pesquisadores, assim como de um possível modismo presente na produção acadêmica na utilização de conceitos, termos e categorias inerentes à visão de mundo materialista, mas de forma genérica e frágil, conforme foi evidenciado em alguns estudos publicados na Anped, que apresentamos no segundo capítulo. Por entendermos que a práxis é categoria fundante de uma concepção de formação docente emancipadora, acreditamos que ela deveria repercutir na pesquisa acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação, e sua inadequada ou incipiente apropriação pode comprometer a contribuição dessa produção teórica para a construção de processos formativos emancipatórios de professores.

Retomando Freire (1996, p. 22), corre-se o risco de que, na ausência dessa relação teoria e prática na perspectiva da práxis, a produção teórica ir “virando blábláblá e a prática, ativismo”, uma teoria sem ação ou uma ação sem reflexão teórica, com insuficiente alcance para mobilizar as consciências dos sujeitos nos processos formativos para uma práxis transformadora. Até porque a teoria por si não pode emancipar os sujeitos, do mesmo modo que a prática pela prática não garante a libertação. A emancipação ocorre na passagem da teoria à práxis (FREIRE, 2005) e essa percepção se torna essencial na pesquisa em educação que se pretenda constructo de uma concepção de educação crítico-emancipatória.

Recorremos também a Contreras (2002), para salientar que ignorar a práxis aproxima o conhecimento produzido pelo pesquisador da racionalidade técnica, que tem como pressuposto o entendimento de que cabe à ciência proporcionar teorias e fundamentos educativos para guiarem a prática docente, cabendo ao professor seu cumprimento eficaz. Acreditamos, assim como o autor, que essa postura, despolitiza o

debate científico, a formação e o trabalho docente, e isso, por sua vez, compromete o ethos acadêmico e o papel da universidade enquanto instituição social, no que se refere ao permanente exercício da crítica e o desenvolvimento da consciência cidadã.

Entre as contribuições dos trabalhos que se apropriam adequadamente do conceito de práxis é preciso destacar a relevância da pesquisa como meio de propiciar essa unidade entre teoria e prática, a dimensão coletiva da práxis a favor dos interesses das classes populares, a perspectiva de superação da alienação por meio da práxis, a relevância da reflexão nos processos formativos e nas práticas educativas dos professores e sua repercussão social, corroborando a ideia de Vázquez (2011), de práxis enquanto elaboração da realidade para nela intervir por meio do trabalho, neste caso o docente.

Vale ressaltar que estamos analisando um conjunto pequeno de dissertações e teses em relação ao todo da produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação e que isso não representa tudo o que foi produzido, mas pode nos indicar uma parte dos problemas que estão ocorrendo no todo, servindo de alerta aos pesquisadores desses programas.

Com essa mesma percepção e para melhor apreensão da contribuição dos trabalhos analisados, vejamos como os(as) pesquisadores(as) articulam a categoria *trabalho*, intimamente vinculada à práxis.

3.2.2. Trabalho docente

A categoria *trabalho* é também fundamental em pesquisas pautadas no materialismo histórico dialético e nossa opção por elegê-la se dá por sua íntima relação com a práxis. Pois, de acordo com Gadotti (2000) é pelo trabalho que os sujeitos se descobrem seres da práxis, seja ela individual ou coletiva. O trabalho é uma das esferas em que se desdobra a produção da existência humana e está submetido e subordinado à lógica da produção capitalista (SILVA, 2011a); no caso do trabalho docente, tem como especificidade a (re)produção do indivíduo e do gênero humano.

De acordo com Cury (1985, p.59), a reprodução das relações sociais e de produção se dá “pela mediação de práticas sociais que concorrem para a divisão do trabalho”, entre essas as práticas educativas. As forças hegemônicas buscam evitar a conjugação teoria e prática e impedir o desenvolvimento de uma ideologia própria da

classe trabalhadora; a educação, por formar a força de trabalho, pode disseminar a concepção de mundo dominante colaborando para manter a relação capital/trabalho.

Assim, estamos entendendo que a percepção de si enquanto sujeito da práxis implica, no caso dos professores, na compreensão de que são mediadores reais e concretos entre a concepção de mundo e a prática social, entre o individual e o social (CURY, 1985), seja em favor dos interesses hegemônicos seja dos das classes populares. Isso porque o trabalho docente é uma forma de trabalho não material e tem como objeto o conhecimento, valores e ideias. Posicionando-se em favor dos interesses das classes subalternas, os professores tornam-se mediadores de conhecimentos, valores e ideias “para as consciências, das realidades sociais que defendem e divulgam” (idem, p.113), aliando-se à ação transformadora. Sabendo dimensionar essa função política da educação, passam a ter condições de propor outros fins para ela, em movimento de resistência e superação aos dominantes.

O trabalho docente está vinculado à função política da educação, da qual destaca-se a importância da compreensão do caráter político-ideológico e dos aspectos axiológicos dos discursos que convivem dialeticamente no contexto atual, como foi destacado nos artigos (Texto 1 e Texto 4) publicados na Anped, analisados no segundo capítulo. Todos esses aspectos podem ajudar-nos a compreender não só o trabalho docente, mas os princípios e valores que o orientam, assim como a concepção de professor presente nas teses e dissertações de que nos ocupamos.

Diante disso, para compor essa categoria em uma perspectiva materialista dialética, além de analisar elementos sobre o trabalho docente, acreditamos ser fundamental compreender também as concepções de professor presentes nos trabalhos, assim como a função social que os pesquisadores lhes atribuem, de modo a contribuir para a construção do “ser professor”. Pois, para além da compreensão do professor que se pretende formar, é necessário entender como o trabalho docente é abordado, já que “a práxis educacional realiza-se na ação concreta e singular dos educadores agentes” (SEVERINO, 2001, p.139). E, também, se aparece a percepção da função social do professor nos trabalhos analisados condizente com a base epistemológica à qual estão vinculados.

3.2.2.1. Ser professor e trabalho docente

Buscamos nos onze trabalhos que analisamos, como o professor é percebido pelos(as) pesquisadores(as), de modo a compreender o sujeito que pretendem formar, a partir da produção teórica que divulgam, e se esta é coerente com a concepção de sujeito na perspectiva crítica. De acordo com a ficha de análise, na categoria ideário pedagógico e com base no materialismo histórico dialético, o professor é compreendido da seguinte forma:

O **professor** é sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios. (Ficha de aprofundamento 2 - Redecentro, 2012)

Assim, encontramos atribuições muito próximas e coerentes com a visão de mundo materialista dialética, como pode ser percebido nos exemplos a seguir, em que o professor é visto como:

Imediato mediador da aprendizagem dos alunos. (Ficha T1)

Homem participativo, que transforma e é transformado no contexto de suas relações sociais (Ficha T2).

Agente transformador da realidade, sujeito sócio-histórico (Ficha T3).

Educador humanista, onde seu ato pedagógico deve ser político. (Ficha T4).

Intelectual que atue como intermediário entre a academia e a sociedade. (Ficha T5).

O professor que reflete, questiona, denuncia, contesta e se rebela contra as relações de poder viciadas, o anacronismo das organizações historicamente dirigidas pelos grupos dominantes. (Ficha T6)

Sujeito produtor de saberes em tempos e espaços historicamente determinados, inseridos numa totalidade social. (Ficha T7)

Como agente cultural, e conseqüentemente, como agente político, como intelectual crítico reflexivo. (Ficha T7)

Constituintes e constituídos da história, percebendo-se como transformadores da realidade. (Ficha T8)

Produtores, construtores de suas práticas. (Ficha T9)

Mediador entre o aluno e a sociedade (Ficha T10)

Percebe-se na totalidade dos trabalhos analisados, em síntese, a compreensão do professor como sujeito intelectual, crítico, transformador das práticas educativas e mediador das transformações da realidade social mais ampla, coerente com a perspectiva materialista histórico dialética. Além disso, a percepção do professor como agente político tem papel fundamental na superação dos princípios que regem a lógica do capital, de modo a contribuir para o desenvolvimento de pessoas mais solidárias, que se amparem em valores para o bem comum (CONTRERAS, 2002).

Podemos resumir algumas características atribuídas ao ser professor, nos trabalhos analisados, da seguinte forma:

Imagem 1 – O Ser professor na produção acadêmica



Dentre esses, apresentaremos alguns aspectos relevantes da produção analisada, como a Ficha T7, que realiza a discussão sobre o professor como agente político, intelectual crítico reflexivo, profissional capaz de participar nos processos de tomada de decisão e de produção do conhecimento e ressalta, ainda, a necessidade de se considerarem as condições sociais e materiais do professor para o desenvolvimento dos processos reflexivos e de se pensar a sua função social, como pode ser identificado nos seguintes trechos:

O professor não é um simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados. Ele é um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento sobre seu trabalho. (Ficha T7)

As reais condições de desenvolvimento do trabalho docente interferem nas condições de reflexão do professor. Reflexão-na-ação está intrinsecamente ligada às condições do trabalho pedagógico na escola e em sala de aula. Pensar em professor reflexivo requer pensar nas condições sociais e materiais desse professor, bem como na função social de seu trabalho. (Ficha T7)

Fica evidente que a referência ao professor reflexivo não se dá na perspectiva da epistemologia da prática, pois considera os determinantes que envolvem as condições objetivas de desenvolvimento da práxis educativa, no sentido de superá-los para a valorização da profissão. O que condiz com o que já afirmamos no segundo capítulo sobre o ser professor, que está atrelado aos condicionantes de seu trabalho (sociais, econômicos, culturais e políticos), envolvendo as condições objetivas e subjetivas para sua realização (CONTRERAS, 2002). Esse(a) autor(a) ressalta ainda, a relevância da articulação entre as condições concretas em que se dá o exercício da profissão e os processos de formação, pois, segundo ele(a), “é preciso focalizar os dois aspectos: formação e docência” (Ficha T7).

Também na Ficha T6, percebe-se outra questão em destaque, o posicionamento contra a dicotomia entre concepção e execução do trabalho docente, como aspecto que perpetua a divisão do trabalho e é fator de alienação do trabalhador, neste caso, do professor. Essa pesquisa contribui também ao enfatizar

Outros contextos formativos importantes, como as lutas democráticas e sindicais, vida familiar, momentos de lazer (Ficha T6).

Ressalta, ainda, que esses contextos formativos precisam ser levados em consideração enquanto constituidores do ser professor de forma integral, explicitando a necessidade do posicionamento político dos docentes em favor da luta pela valorização dessa categoria de trabalhadores. Isso condiz com a ideia de que a postura político-ideológica do professor pode contribuir ou não para diminuir os riscos de desumanização das pessoas, pois, conforme a defesa de Freire (2005), a conscientização dos condicionantes sócio-históricos não tem significado por si só, se não estiver acompanhada da luta política pela transformação.

Outro aspecto do ser professor é ressaltado na Ficha T8, em que encontramos a defesa de uma formação teórica sólida para que o professor tenha condições de apropriar-se de seu processo de trabalho, não só na prática pedagógica como na sua relação com a realidade social mais ampla. Embora o(a) pesquisador(a) não faça vinculação dessa formação sólida com a pesquisa, podemos afirmar que se aproxima do que salientamos no segundo capítulo, amparados em Severino (2009), sobre a relevância da pesquisa na formação como possibilidade para estimular a “curiosidade epistemológica” com vistas à prática social.

Também está presente nesse trabalho a defesa da profissionalização dos professores, especialmente via formação acadêmica, como é possível perceber no seguinte trecho:

A necessidade de formação acadêmica parece demonstrar e desmistificar a ideia de que para ser professor é necessário só gostar de crianças, pontuando ao contrário, que **é necessário ter domínio teórico e prático sobre a condição de ser professor**, saber lidar com a relação ensino aprendizagem, dominar metodologias para uma atuação significativa em sala de aula. (Ficha T8, *grifo nosso*)

Além disso, ressaltar também a importância da percepção da dialeticidade na relação professor-criança, conhecimento-afetividade, em especial na Educação Infantil:

[O professor] deve compreender que tanto ele quanto a criança são sujeitos que interagem num movimento dialético – **constituintes e constituídos da história, percebendo-se como transformadores da realidade**, valorizando o conhecimento, não em detrimento das relações afetivas, mas compreendendo-o como um processo interligado. (Ficha T8, *grifo nosso*)

Tal percepção corrobora a ideia de inacabamento da formação (FREIRE, 1996), em um processo contínuo de formar e formar-se, com destaque à categoria afetividade que, no nosso entendimento, contribui para a produção de uma nova sociabilidade (SEVERINO, 2003).

Outro aspecto que se aproxima da ideia de construção de uma nova sociabilidade recebeu destaque na Ficha T2, em que se ressalta, entre outras questões, a necessidade de conscientização por parte do professor de seu compromisso profissional com as pessoas que estão envolvidas direta ou indiretamente em seu trabalho, para que haja condições de mudanças concretas nas práticas pedagógicas. Vejamos o trecho a seguir:

Entendemos que transformar a prática pedagógica consiste em mudar representações consolidadas num processo de construção de vida profissional e pessoal, não se trata de incorporar “novos modelos” e levá-los para diferentes realidades. Essa mudança requer modificação da concepção de educação, de escola, de ensino e aprendizagem, de homem e de sociedade, o que, a partir das condições reais em que acontecem as práticas pedagógicas torna-se possível, quando **o professor se conscientiza de seu compromisso com sua profissão, com o grupo de profissionais com o qual interage, com a aprendizagem dos seus alunos e, também com a sociedade.** (Ficha T2, grifo nosso)

Deste modo, os exemplos aqui apresentados representam, em certa medida, a concepção de professor e a forma de entender o ser professor nas produções analisadas, coerentemente com a concepção crítica de educação. Para complementar essa análise sobre o trabalho docente, procuramos, também, aspectos relativos à função social do professor. Diante disso, passemos agora ao que observamos sobre a relação entre o trabalho docente e a função social do professor nessa perspectiva.

3.2.2.2. Função social do professor e trabalho docente

Para analisarmos a função social do professor, retomamos Severino (2003, p. 87) citado no segundo capítulo, para enfatizar a especificidade do trabalho do professor, que é a mediação na “inserção de novas gerações no complexo universo das mediações do existir”. E, como a produção da existência no contexto atual está subordinada à lógica do capital, um fator determinante na função social do professor é a postura político-ideológica do educador, vinculada à produção e socialização do conhecimento,

exigindo uma tomada de posição de sua parte em relação aos valores e ideias que pretende socializar. Ressaltamos, ainda, como componente da função social do professor, a luta política; o comprometimento com um trabalho voltado à emancipação individual e social e com o desenvolvimento de pessoas mais solidárias, baseado em valores voltados ao bem comum; o caráter de coletividade inerente à função docente e seu papel de mediação de um projeto de transformação social.

Na análise, foi possível identificar elementos da discussão sobre o trabalho docente em relação ao papel do professor, sendo que em todos os trabalhos aparecem atribuições do professor coerentes com a perspectiva crítica. Sobressaem as dimensões coletiva e política do trabalho docente, vinculadas à transformação da sociedade, o que aparece em dez trabalhos (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T11). Relacionados a isso, eis alguns aspectos que aparecem relacionados ao papel do professor: a mediação da aprendizagem (Ficha T1); mediação entre o aluno e a sociedade (Ficha T2); a intermediação entre academia e sociedade (Ficha T5); leitura crítica da realidade (Ficha T9); evidenciar as forças em disputa na sociedade (Ficha T7); a luta política como possibilidade para a conquista de melhorias nas condições de trabalho (Ficha T11), entre outros semelhantes.

Essas atribuições são coerentes com a ideia de que “não nos emancipamos sozinhos, mas com os outros e com o contexto em que nos inserimos”, conforme Souza (2009, p.131). Destacaremos a seguir questões pontuais presentes em alguns trabalhos analisados, no que se refere à relação função social e trabalho docente.

Na Ficha T7, como já destacamos no tópico anterior, o(a) autor(a) dá destaque à relação entre os processos reflexivos do professor no interior da escola e suas condições de trabalho, salientando que é preciso pensar as condições sociais e materiais do professor, assim como sua função social. Desse modo, defende que o papel fundamental do professor é “evidenciar as forças em disputa, para desmascarar as contradições que o sistema capitalista oculta” (Ficha T7). Tal afirmativa condiz com o que ressaltamos, anteriormente, baseando-nos em Freire (1996), sobre a não neutralidade e intencionalidade do trabalho docente, que requer uma tomada de posição político-ideológica, não apenas no que se refere ao conhecimento, como também dos valores e ideias que se dispõe a socializar.

Outra questão relevante, presente na Ficha T4, é o aspecto dialógico e libertador do trabalho de modo a tornar possível a educadores e educandos chegar a uma visão crítica do homem concreto, destacando:

Novas relações interpessoais, profissionais e institucionais que superem o autoritarismo e permitam a construção de relações democráticas entre todos os envolvidos na organização da escola e na produção do conhecimento (Ficha T4)

O(a) autor(a) destaca também as relações democráticas no desenvolvimento da profissão:

Aprende-se e se ensina democracia fazendo-se democracia. (Ficha T4)

Esse posicionamento está condizente com a necessidade de o trabalho docente estar comprometido com a emancipação individual e social baseando-se no bem comum (CONTRERAS, 2002).

Outra questão a que queremos dar destaque é a luta política, pois, embora os trabalhos tratem do posicionamento político ideológico do professor, a luta política organizada dos professores enquanto categoria, na qual pode estar sua maior força, (FREIRE, 1996), é pouco abordada nos trabalhos. Por isso reiteramos com Freire (1996, p. 66):

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.

Sobre isso, a Ficha T11 se posiciona na seguinte assertiva:

A educação [...] venceu algumas adversidades, principalmente por meio da incessante **luta da categoria e de movimentos sociais e políticos. Conquistas que oportunizaram a melhoria de condições de trabalho para que os professores pudessem ressignificar o trabalho docente desenvolvido.** (Ficha T11, *grifo nosso*)

O(a) autor(a) destaca no decorrer de sua pesquisa, a relevância da formação continuada e apresenta vários aspectos que afetam o trabalho docente, em especial a lógica do capitalismo, que tem interferido diretamente na atribuição da função social emancipadora da escola.

Diante disso, ressaltamos que uma das formas de luta contra o desrespeito a que nós professores somos submetidos pelo poder público pode iniciar-se, por um lado, com

a simples recusa em “transformar nossa atividade docente em puro ‘bico’ e, de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática efetiva de ‘tios e tias’” (FREIRE, 1996, p. 68), ou seja, por meio da profissionalização docente, que está estreitamente vinculada à formação e ao trabalho docente.

Essa defesa foi identificada na Ficha T8, pelo seguinte fragmento:

A necessidade de formação acadêmica parece demonstrar e desmistificar a ideia de que para ser professor é necessário só gostar de crianças, pontuando ao contrário que é necessário ter domínio teórico e prático sobre a condição de ser professor, saber lidar com a relação ensino aprendizagem, dominar metodologias para uma atuação significativa em sala de aula. (Ficha T8)

Ressaltamos, porém, que entre os onze trabalhos analisados, a Ficha T10, no nosso entendimento, apresenta fragilidades epistemológicas em seus argumentos, no que se refere ao trabalho docente. Embora o(a) autor(a) ressalte que é papel do professor “enveredar” pela “conscientização, formação, autonomia, emancipação” como objetivos a serem alcançados, é possível perceber nessa pesquisa, assim como aconteceu com o significado da práxis, a utilização de ideias e conceitos da perspectiva dialética de forma genérica e, no nosso entendimento, algumas vezes equivocada. Primeiramente, destacamos o que o(a) autor(a) ressalta sobre o trabalho docente:

O trabalho docente implica se preocupar com as necessidades dos estudantes, **valorizando os processos e métodos de ensino que assegurem ao aluno um bom aprendizado. A tarefa docente, portanto, passa pelo adequado planejamento, avaliação, gerindo o conhecimento em busca da valorização do aluno.** (Ficha T10, *grifo nosso*)

Ainda que o autor se fundamente no materialismo dialético e utilize referencial teórico crítico, em alguns momentos, fica evidente uma percepção equivocada da concepção que o orienta, ao focalizar o papel do professor nos meios e no produto, e não no processo. O trecho acima evidencia uma concepção técnica da prática, o que é reforçado pelo trecho seguinte:

A finalidade do trabalho do professor é ser o mediador entre o aluno e a sociedade, se preocupando **com a destinação social deste aluno na sociedade**, cumprindo essa tarefa através **dos meios** que possui (conhecimentos, métodos de ensino) **que dêem ao aluno o entendimento das matérias de estudo.** (Ficha T10, *grifo nosso*)

Percebe-se com isso, que o(a) autor(a) utiliza a ideia de mediação como papel do professor, dando destaque aos meios (conhecimentos, métodos de ensino) e ao produto (“entendimento das matérias de estudo”), característico das bases epistemológicas que fundamentam a racionalidade técnica na formação de professores. Contraditoriamente, indica a emancipação como objetivo da educação, mas concentra o papel do professor na utilização de meios para dar ao aluno o entendimento das matérias de estudo. Assim, identifica, o papel do professor, como na racionalidade técnica, ao cumprimento eficaz do que é determinado segundo regras e métodos (CONTRERAS, 2002), o que despolitiza o debate sobre o trabalho e a formação docente.

Em síntese, no quadro abaixo apresentamos os resultados referentes à função social do professor:

Quadro 3 – Categoria Trabalho docente e função social do professor

CATEGORIA TRABALHO DOCENTE E FUNÇÃO SOCIAL	
Função social enquanto posicionamento político-ideológico e os aspectos que o envolvem	Fichas T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T11
Função social identificada com o cumprimento eficaz de regras e métodos	Ficha T10

Nesse sentido, considerando o que destacamos até aqui, podemos compreender que a produção que analisamos demanda dos professores a conscientização de si como sujeitos da transformação social, destacando aspectos relevantes ao trabalho docente, tais como a dimensão coletiva, a luta política, a dialogicidade nos processos educativo-formativos, a construção de relações mais democráticas, entre outros.

Já salientamos e reiteramos que a práxis educativa transformadora se concretiza no trabalho do professor e a explicitação de sua função social, enquanto sujeito concreto, político, histórico e cultural pode ser elemento fundamental para a consciência das determinações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais que envolvem a educação, assim como para a compreensão de si e do outro como sujeitos capazes de transformar a realidade, pautando-se pela consciência profunda de integração à humanidade (SEVERINO, 2003), para uma ação consequente (VEIGA-NETO, 2012).

Desse modo, o trabalho docente, porque humano, tem suas referências históricas e sociais que precisam ser desnaturalizadas para que se construa um sentido à prática docente. E que, por ser humana, é intencional e marcada por fins e valores, referindo-se a um sentido que passa pela construção de uma relação dialética e complexa entre sujeito e objeto, que, nesse caso, são o conhecimento, princípios e valores no desenvolvimento da práxis educativa. Por isso, temos reafirmado a relevância do trabalho, individual e coletivo, como caminho possível para o reconhecimento de si como sujeito de uma práxis intencional que visa à emancipação. Que os professores se reconheçam inacabados e se envolvam no processo constante de busca, individual e coletiva, por mudanças efetivas na realidade em prol do bem comum.

Por entendermos que a produção acadêmica deve abranger todos esses aspectos, de forma dialética, para subsidiar uma educação/formação emancipatória, buscamos compreendê-la também por meio da categoria de análise educação/formação *contra-hegemônica*.

3.2.3. Educação/formação contra-hegemônica

Essa categoria, no nosso entendimento, é composta por elementos que caracterizam uma concepção crítica de educação e pelas dimensões que compõem uma formação no sentido da *bildung*. Por isso, no que se refere à formação nesse sentido, buscaremos identificar as dimensões política, técnica, ética e estética da formação, conforme Severino (2001; 2003). E, em relação às características da concepção crítica, buscaremos alguns elementos já destacados no primeiro capítulo.

3.2.3.1. A natureza dos objetivos da educação/formação contra-hegemônica

Quando apresentamos a concepção crítica de educação, construímos quadros (Apêndices 6 e 7), em forma de síntese, indicando a “natureza dos objetivos: princípios e valores” das concepções críticas de educação, que são: 1) compreensão das questões educacionais a partir do contexto histórico; 2) compreensão da educação e da escola como espaço de embate entre as forças reprodutoras e transformadoras da sociedade; 3) colocação da educação a serviço das forças emergentes da sociedade; 4) visa à transformação social; 5) concepção de sujeito inacabado (histórico, político, social e

cultural) e participe do processo educativo; 6) unidade teoria e prática na práxis. Esses elementos, que estamos entendendo como indicadores da categoria educação/formação contra-hegemônica de nossa pesquisa, também já foram destacados pela Redecentro nas primeiras fases (1, 2 e 3) da pesquisa, traduzindo-se, na categoria *ideário pedagógico* e seus descritores na ficha de análise (Anexo 1). Entre eles, já refletimos sobre a práxis como categoria de análise; por isso, ater-nos-emos aos demais.

Referente ao que consideramos o primeiro indicador dessa categoria, “compreensão das questões educacionais a partir do contexto histórico”, podemos afirmar que nos onze trabalhos encontram-se evidências da compreensão de seu objeto de estudo a partir do contexto histórico, como se percebe nos exemplos a seguir:

A forma como a organização do trabalho pedagógico se constituiu, ao longo da história da educação, no Brasil, não abre caminhos para que exista uma relação entre os conhecimentos produzidos na escola e sua influência nas relações sociais. (Ficha T2)

Assim, desenvolver uma pesquisa com essa temática requer uma visão dialética dos vários elementos envolvidos. Sendo assim, mais uma vez há que se destacar a responsabilidade do pesquisador frente ao seu objeto de pesquisa e à realidade sócio-histórica do qual faz parte. (Ficha T9)

Com este olhar, analisei uma realidade, que se passou num determinado momento sócio-histórico-cultural, tendo como foco de investigação o contexto educacional, buscando compreendê-lo em suas inter-relações. (Ficha T11)

Entendemos com isso que os(as) autores(as) desses trabalhos, de forma geral, têm ciência da importância da categoria historicidade conforme a visão de mundo materialista histórico-dialética, uma vez que

Consideramos que a compreensão histórica dos fenômenos se constitui condição fundamental para que o pesquisador aborde o conhecimento como inacabado, e, por isso, em constante movimento, logo em permanente transformação. (ANES; BERNARDES; FERREIRA; 2012, p.13)

A abordagem do objeto em sua historicidade, não como simples técnica ou estratégia para o desenvolvimento da pesquisa, pode auxiliar o pesquisador na compreensão da realidade para além da aparência, desnaturalizando processos sociais e

históricos muitas vezes tomados como acabados e imutáveis (ibidem). Um exemplo disso fica explícito na Ficha T2, em que o(a) autor(a) explicita:

Vivenciamos um modelo de escola que foi se configurando, no Brasil, influenciado pelas dimensões política, econômica, histórica e social, delineando em cada época e em cada momento histórico, a forma como o processo de ensino e aprendizagem deve ser proporcionado pela instituição escolar, o que insinua uma prática pedagógica permeada por diferentes visões de **sociedade**, homem, educação, escola, ensino e aprendizagem. (Ficha T2)

No nosso entendimento, a compreensão de que a educação/formação se realiza no processo histórico, na concretude da materialidade e não no abstrato, aproxima-se do sentido da *bildung*, por nós atribuído à formação docente emancipatória, e encaminha para a ideia de inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996) ao mesmo tempo que propicia a elucidação dos diversos condicionantes (sociais, econômicos, políticos, históricos, culturais e ideológicos) da realidade educacional. Entende-se, ainda, que insere os sujeitos na posição de permanente processo de busca.

Em relação aos indicadores segundo e terceiro, que destacamos, “o reconhecimento do embate entre as forças reprodutoras e transformadoras da sociedade sobre a educação”, de modo a assumir a “necessidade de colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade”, os autores se posicionam entendendo a educação enquanto campo de disputas e lutas ideológicas, potencialmente um *locus* para a transformação social, como nos exemplos a seguir:

A educação escolar estará realmente voltada para a transformação e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Ficha T1)

Educação como prática social e campo de disputa **hegemônica**. [...] é o exercício de uma prática social e construção sócio-histórica. [...] é um campo de disputas, lutas ideológicas, bem como de *locus* para a transformação da realidade. (Ficha T3)

Educação como prática transformadora, centrada nas questões sociais e coletivas. (Ficha T11)

E, ainda, há dois trabalhos que fazem a vinculação entre educação e cidadania, expressa nos seguintes exemplos:

A educação está intimamente ligada à cidadania, onde ser cidadão não se limita ao exercício de direitos e cumprimento de deveres junto ao corpo social, o que seria uma postura submissa do indivíduo para com os estamentos sociais. [...] A cidadania, antes de tudo, tem relação com a capacidade de intervenção social que o indivíduo adquire, sendo seus direitos e seus deveres uma conquista tanto individual quanto coletiva. (Ficha T5)

Valorização da educação como instrumento fundamental à construção da cidadania, atendendo às necessidades sociais **emergentes** na dinâmica do mundo contemporâneo e das rápidas transformações sociais. (Ficha T2)

Quanto ao indicador de número 4, “visar a transformação social”, que se refere às finalidades da educação/formação, destacamos outros fins inerentes à transformação social e em destaque na perspectiva crítica de educação, para buscar identificá-los nos trabalhos analisados.

No primeiro capítulo, ao tratarmos das concepções críticas, evidenciamos os fins pretendidos para a educação nessa perspectiva, que são basicamente: a transformação social, com mudanças estruturais na sociedade no sentido de romper com o sistema capitalista; a conscientização de sua condição sócio-histórica e das amarras da ideologia dominante para que se possa transformar a realidade, ou seja, possibilitar aos sujeitos a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica da emancipação, para que se possa transformar a realidade.

Dos onze trabalhos analisados, em apenas um (Ficha T3) não foi possível identificar os objetivos que defende para a educação, já que apresenta a educação de forma genérica, como prática social e transformadora, mas não explicita ou faz referências à emancipação dos sujeitos, não sendo possível identificar também indícios para tal apreensão.

Quatro trabalhos fazem alusão à emancipação dos sujeitos (Fichas T6, T9, T10 e T11), mas apenas nas Fichas T6 e T9, os(a) autores(a) expressam a emancipação humana como finalidade da educação, o que pode ser percebido nestes trechos:

A educação é um dos espaços sociais por meio dos quais o **trabalhador** pode alcançar o domínio de instrumentos que lhe permitam desvendar a realidade, desalienar-se e emancipar-se. (Ficha T6)

Encontrar um sentido histórico para este desenvolvimento **tecnológico** e colocá-lo a serviço da emancipação humana. (Ficha T9)

Também é ressaltada uma tríplice responsabilidade da educação pública, que estamos entendendo como objetivos ou fins educacionais:

A tríplice responsabilidade da educação pública no contexto da sociedade contemporânea: ser agente de mudanças, **capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais** ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; **preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e transformá-la positivamente.** (Ficha T9, *grifo nosso*)

No conjunto dos argumentos desse(a) autor(a), percebe-se que a finalidade maior da educação, segundo ele(a), é a emancipação humana, com a compreensão de que os professores são sujeitos “produtores, construtores de suas práticas”.

Há alguns trabalhos (Fichas T4, T5, T7 e T8) que expressam, embora não façam alusão à emancipação enquanto finalidade da educação, um objetivo muito próximo ao conceito que temos defendido. Como o da Ficha T4, que parte de uma perspectiva libertadora, entende a educação como um ato de amor e de coragem e, percebendo os educandos enquanto construtores de seus conhecimentos, afirma

Educação é um encontro de interlocutores que procuram no ato de conhecer a significação da realidade e na práxis o poder da transformação. (Ficha T4)

E ainda ressaltar:

Essa visão é comprometida com a transformação da realidade, tendo um caráter político que **proporciona os educadores e educandos refletirem sobre que sociedade querem construir, de que homem e mulher essa sociedade necessita.** (Ficha T4, *grifo nosso*)

Por discutir e definir a práxis como possibilidade de transformação da realidade, no sentido materialista dialético e, ainda, explicitar em seus argumentos a atenção a aspectos relevantes do trabalho docente comprometido com a emancipação individual e social, percebe-se que o(a) autor(a) se pauta nessa perspectiva e contribui com subsídios à formação docente emancipatória.

Na Ficha T5, encontramos também aspectos a respeito da conscientização dos sujeitos como possibilidade de intervenção na realidade, tal como Freire (1996):

[A educação] é abordada como a possibilidade de se **educar um cidadão que possa refletir sobre sua condição e postura social e possa estar preparado para propor alternativas às questões sociais e políticas que o cercam.** (Ficha T5, *grifo nosso*)

Esse(a) mesmo(a) autor(a), afirma, sobre a vinculação entre educação e cidadania, equivalendo a cidadania com a capacidade de intervir na sociedade, assim como forma de superação da alienação, o que segue:

Capacidade de intervenção social que o indivíduo adquire, sendo **seus** direitos e deveres uma conquista tanto individual quanto coletiva. (Ficha T5)

Ser cidadão não se limita ao exercício de direitos e cumprimento de deveres junto ao corpo social, o que seria uma postura submissa do indivíduo para com os estamentos sociais. (Ficha T5)

Nas Fichas T7 e T8, identificamos, nos exemplos abaixo a preocupação com a formação integral dos sujeitos como finalidade da educação:

Que **possibilitem uma formação integral do professor**, o que se contrapõe às políticas que estão em vigor. (Ficha T7)

A educação numa perspectiva transformadora **visa à formação de um homem omnilateral, isto é, o homem total que conquista a totalidade de suas capacidades** produtivas, ao mesmo tempo uma totalidade no suprimento de suas necessidades básicas e prazeres, ou seja, a relação entre os bens espirituais e materiais. (Ficha T8, *grifo nosso*)

É possível identificar, também, nesses (Fichas T7 e T8) e em outro trabalho, (Ficha T1) outro indicador que elencamos para a análise da categoria *educação/formação contra-hegemônica*: “concepção de sujeito inacabado (histórico, político, social e cultural) e partícipe do processo educativo”. A concepção de sujeito está vinculada à concepção de professor, que já apresentamos na categoria *trabalho*. Ainda assim, queremos apresentar e discutir alguns trabalhos, como os exemplos a seguir:

[O professor] como **sujeito produtor de saberes em tempos e espaços historicamente determinados, inseridos numa totalidade social.** (Ficha T7, *grifo nosso*)

Ele é um **profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento sobre seu trabalho.** (Ficha T7, *grifo nosso*)

A criança deve ser entendida como **um ser inserido nas relações sociais, que é constituída e constituinte da história e que esta exerce um papel ativo na construção de conhecimento e formação de conceitos.** (Ficha T8, *grifo nosso*)

No nosso entendimento, fica evidente uma aproximação desses trabalhos a uma perspectiva emancipatória de formação e à concepção do sujeito que se pretende formar, o que está intimamente vinculado ao trabalho e à produção da existência. A ideia de formação integral proposta por esses(as) pesquisadores(as) condiz com o entendimento de emancipação enquanto humanização em processo (FREIRE, 1996; 2005).

Além disso, a concepção de sujeito também se vincula à concepção de ensino-aprendizagem, como destaca o(a) autor(a) da Ficha T8, que reitera também a necessidade de:

Conhecer o sujeito que se pretende educar, compreender a relação ensino-aprendizagem, para uma educação que, de fato, possibilite analisar a realidade e propor formas de superação. (Ficha T8)

Além disso, afirma que, possibilitando a socialização dos conhecimentos por meio da educação, ensine-se

A compartilhar ativamente (não sem contradições e tensões) dos diversos valores da existência e do mundo trocarem conhecimento, vivenciarem papéis e estabelecerem práticas criativas e contemporâneas [...]. (Ficha T8)

Essas ideias se aproximam, como já salientamos anteriormente, do que Severino (2003) ressalta como sendo responsabilidade de uma concepção de formação voltada para o humano, ou seja, não só a construção de uma nova sociedade, como também de uma nova sociabilidade.

Na Ficha T1, alguns elementos nos auxiliam no entendimento de que, há indícios de que se trata de uma perspectiva emancipatória, a partir de sua compreensão de sujeito como construção sócio-histórica e por destacar a cidadania como finalidade da educação. Vejamos os exemplos a seguir:

A educação escolar tem a função de **desenvolver habilidades e competências do educando para que ele possa perceber, analisar, questionar as informações e os acontecimentos em seu contexto relacionando-os.** (Ficha T1)

E ela só se justifica pela intrínseca função social, na medida em que **o sujeito torna-se cada vez mais cidadão, constituindo-se sujeito na produção, usufruindo os bens naturais, sociais e simbólicos.** (Ficha T1)

Apesar de esse trabalho não explicitar como finalidade da educação a emancipação, percebe-se que o(a) autor(a) evidencia em seus argumentos a articulação de uma série de elementos que temos salientado como constituintes de uma educação/formação emancipadora, como a apreensão das bases epistemológicas da concepção crítico emancipadora de formação, a unidade teoria e prática, a relação ensino e pesquisa como possibilidade de articulação entre teoria e prática, além de explicitar sua concepção de sujeito e de professor que pretende formar, destacando a conscientização e a dimensão política da educação.

Ainda no que se refere à concepção de sujeito na relação com a emancipação, como finalidade da educação, retomamos Arroyo (2012) para nos auxiliar na compreensão da incompatibilidade de uma educação emancipatória com uma percepção de sujeito passivo, vazio de conhecimentos, destinatário de teorias, assim como a repercussão disso, já que encontrado em alguns trabalhos. De acordo com esse autor, há uma persistente postura das teorias pedagógicas de não reconhecer os sujeitos como produtores de conhecimentos, tendo como pressuposto a ideia de “levar os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade, os pré-políticos para a consciência crítica, política” (idem, p. 32), como se os educandos, em sua diversidade, fossem incultos, irracionais, sub-humanos. Entendendo que as pesquisas aqui analisadas contribuem para a construção de teorias pedagógicas, analisemos algumas questões que merecem reflexão.

Na Ficha T10, foi possível perceber certa incoerência por apresentar-se uma contradição entre as finalidades da educação que defendem e a forma como concebem os sujeitos, assim como com outros princípios da visão de mundo materialista. Isso é possível perceber, por exemplo, na Ficha T10, que evidencia como objetivo a autonomia e emancipação, mas conclui contradizendo os princípios epistemológicos que assume. Em um primeiro momento, defende que

A educação não pode restringir-se ao conjunto de instruções que o professor transmite, ficando o aluno passivo, mas deve enfatizar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de novas competências. (Ficha T10)

Em outro momento, contradiz-se ao afirmar que o fazer pedagógico tem “**o dever de incutir no aluno** a procura pelo aprendizado autônomo, curioso, transformador e consciente” (*grifo nosso*). E destaca:

Cabe ao professor e à escola como um todo integrarem seu trabalho, ultrapassando meramente o trabalho objetivado e que não é subjetivado, procurando se reconhecer no ofício de seu trabalho. Isto é, quebrar as amarras da divisão do trabalho que se coloca de forma intensa na sociedade capitalista, **procurando e providenciando a autonomia e emancipação do trabalho.** (Ficha T10, *grifo nosso*)

No nosso entendimento, assim como na compreensão da práxis, o autor demonstra fragilidade teórica na apresentação de suas ideias e, apesar de se contrapor à alienação e a uma perspectiva tecnicista de educação, refere-se à autonomia e à emancipação do trabalho como algo providenciável e não conquistado ou construído, e acaba aproximando-se das bases epistemológicas das concepções tradicionais de educação, revestidas de progressistas com termos e ideias das concepções críticas.

Na perspectiva crítica, o professor é mediador do conhecimento e faz parte de seu papel, criar possibilidades para que os alunos se apropriem do conhecimento acumulado historicamente de modo a conscientizarem-se das condições objetivas e subjetivas da existência, assim como das necessidades e condições de sua libertação para transformar a realidade (SAVIANI, 1996; LIBÂNEO, 1995; FREIRE, 2005; VÁZQUEZ, 2011). Pelo que parece, não apenas na transcrição acima, mas em outros momentos da dissertação, o(a) autor(a) dá a entender que o professor mediador irá transformar seus alunos “provocando-os” e transmitindo conhecimentos. No trecho seguinte, essa afirmativa é reforçada, sem maiores esclarecimentos de como se dá essa provocação:

Sabemos que **a finalidade da escola é desenvolver no aluno a capacidade de crítica e criatividade** com ou sem tecnologias. Essa função **ocorre pela mediação do professor que**, através da provocação ao aluno e ao mesmo tempo da transmissão do conhecimento, **transforma o aluno de sujeito passivo/empírico em sujeito ativo/concreto, deixando de ser criança para se tornar**

adulto, isto é, incorporando a cultura transmitida historicamente .
(Ficha T10, *grifo nosso*)

Acreditamos que o desenvolvimento da capacidade de crítica e criatividade por parte do aluno, com a mediação do professor, seja condizente com a perspectiva crítica. No entanto, quando afirma que o professor “transforma o aluno de sujeito passivo/empírico em sujeito ativo/concreto, deixando de ser criança para se tornar adulto, isto é, incorporando a cultura transmitida”, evidencia-se uma fragilidade no argumento do(a) autor(a), uma vez que este(a) parece entender que a transformação se dá pela “incorporação” do conhecimento transmitido e que o professor desenvolve no aluno as habilidades, em vez de potencializá-las por meio de atividades pedagógicas desafiadoras e problematizadoras da realidade. Tudo isso evidencia certa incompreensão da concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva que defende. Assim, entendemos que, embora defenda que a educação promova a criticidade e a criatividade, continua concebendo os sujeitos como passivos no processo, o que é perceptível na concepção de criança como um vir a ser, como se a criança fosse transformada pelo professor pela “incorporação” do conhecimento e assim deixa de ser criança para se tornar adulto, bem característico dos pressupostos que amparam as pedagogias tradicionais.

Tal posicionamento se aproxima do que Arroyo (2012) critica nas políticas educacionais e nas teorias pedagógicas que entendem como centralidade da escola e da docência, a aprendizagem do conhecimento socialmente acumulado, canalizado e transposto nos currículos para o êxito escolar. Ignora-se, nesta postura, o pensar e o viver como humanos desses sujeitos, “a-sujeitando-os”, e esquecendo que “a humanidade do viver é um pressuposto da cidadania” (idem, p.253).

Muitos termos, expressões e ideias utilizados pelo(a) autor(a) não condizem com o sentido da emancipação, conforme temos defendido no decorrer de nossa pesquisa, como libertação autêntica das amarras da opressão e dos processos de dominação (FREIRE, 2005; VÁSZQUEZ, 2011). Entendemos com isso que esse(a) autor(a) utiliza os termos de forma genérica, sem definição dos conceitos.

Além disso, ao apresentar as conclusões de sua pesquisa, afirma:

Como conclusão, a pesquisa assinala que a introdução da informática na educação ainda precisa avançar, principalmente no aspecto da crítica, pois o lugar do professor na prática escolar é fomentar essa passagem no aluno. Assim, o computador pode servir para duas propostas. Ou adere à lógica instrumentalizada do conhecimento,

típico da pedagogia tradicional e que hoje é traduzida sob o imperativo da pedagogia tecnicista tornando os professores técnicos executores de pacotes de instruções, ou amplia a concepção de ensino, **a partir de uma visão histórico-social, crítica e emancipatória em que o professor provoca no aluno a procura pelo aprendizado lhe transmitindo conhecimento, transformando o aluno de sujeito empírico em sujeito concreto.** (T10, *grifo nosso*)

Mais uma vez, é possível perceber a contradição na afirmativa do(a) autor(a), quando se refere à visão “histórico-social, crítica e emancipatória” como uma concepção de “ensino”, sem fazer alusão à dialeticidade entre ensino e aprendizagem e ao afirmar que o professor provoca no aluno a procura pelo aprendizado e, com a transmissão do conhecimento, transforma o aluno.

Percebe-se que, no conjunto de sua argumentação, embora incorpore o discurso da concepção crítica, continua utilizando termos, expressões e ideias que se contrapõem a essa visão de mundo, utilizando-os como um discurso pronto, sem aprofundar em aspectos relevantes como a práxis e o trabalho docente enquanto categorias essenciais para alcançar a emancipação humana.

Dessa forma, sistematizando os achados com relação à categoria “Natureza dos objetivos da educação/formação contra-hegemônica”, observa-se que todos os trabalhos de certa forma, apresentam a maior parte dos aspectos que a compõem, tal como pode ser verificado no quadro abaixo.

Quadro 4 - A natureza dos objetivos da educação/formação contra-hegemônica

NATUREZA DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA	
Compreensão das questões educacionais a partir do contexto histórico	Todos os trabalhos
Compreensão da educação e a escola como espaço de embate entre as forças reprodutoras e transformadoras da sociedade	Todos os trabalhos
Coloca a educação a serviço das forças emergentes da sociedade	Todos os trabalhos
Visa a transformação social	Todos os trabalhos
Concepção de sujeito inacabado (histórico, político, social e cultural) e partícipe do processo educativo.	Todos os trabalhos

Esse quadro representa, no nosso entendimento, que os trabalhos analisados contribuem significativamente com subsídios para a formação docente, ao incorporarem o discurso contra-hegemônico e pretenderem uma educação que possa transformar a realidade, voltada aos interesses das classes sociais dominadas, compreendendo os

determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que envolvem a formação de professores. Entretanto, quando analisamos a emancipação enquanto finalidade da educação para a transformação social, percebemos que são poucos os que estabelecem esta relação, como pode ser constatado no quadro a seguir.

Quadro 5 – Emancipação enquanto finalidade da educação

EMANCIPAÇÃO	
Fazem alusão à emancipação enquanto finalidade da educação	Fichas T6, T9, T10, T11
Não fazem alusão à emancipação	Fichas T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8

Isso parece evidenciar uma contradição epistemológica presente em muitos dos trabalhos analisados e, quando observamos a concepção de sujeito dos mesmos, alguns evidenciam, como é o caso da Ficha T10, que as raízes das concepções tradicionais ainda se perpetuam, até mesmo entre os discursos daqueles que se posicionam em uma perspectiva crítica

Diante disso, buscaremos maior aprofundamento de nossa análise, procurando nesses trabalhos outros aspectos que compõem uma educação emancipadora, no sentido da *bildung*, ou seja, a articulação das dimensões política, técnica, ética e estética da educação/formação contra-hegemônica.

3.2.3.2. As dimensões da educação/formação contra-hegemônica

Procuramos identificar aspectos que se aproximam de uma educação/formação contra-hegemônica no sentido da *bildung*, como destacamos no segundo capítulo, o que, no nosso entendimento, perpassa diversas dimensões da produção da existência, tomadas como fundantes na formação humana: política, técnica, ética e estética (SEVERINO, 2010; SILVA, 2011; RIOS, 2010), que, a serviço da humanização, podem viabilizar a construção de uma nova sociedade e de uma nova sociabilidade.

Nesse sentido, buscamos evidências nos trabalhos analisados da presença da articulação dessas dimensões, para chegarmos à análise da finalidade essencial pretendida para a educação/formação nesses trabalhos, que é a emancipação.

Em relação à dimensão política, sobressai nos onze trabalhos analisados a compreensão da não neutralidade da educação e seu caráter intencional, direcionado a

determinados fins, especialmente ao desenvolvimento da criticidade dos sujeitos para atuar positivamente na sociedade, como nos exemplos a seguir:

A educação é um fenômeno social, e como tal, sofre ação e influência daquele domínio e, portanto, reveste-se de um caráter intencional [...].

Nesse movimento de reformulação das políticas educacionais é necessário atentar para o fato que o modo como se concebe a formação do professor ressoa no tipo de educação oferecida nas escolas, logo, no tipo de cidadão que se pretende formar (Ficha T6)

Essa visão é comprometida com a transformação da realidade, tendo um caráter político que proporciona os educadores e educandos refletirem sobre que sociedade querem construir, de que homem e mulher essa sociedade necessita. (Ficha T4)

Educação de qualidade é aquela que, ademais de cumprir com rigor os imperativos da ciência, ajuda a construir patamares mais elevados de uma sociedade plural, justa e democrática. (Ficha T7)

A escola passa então a ser o espaço para a seleção das informações de forma crítica, para promover a formação do sujeito capaz de discernir a verdade através da práxis coletiva, nas informações que se apresentam pasteurizadas e espetaculosas. (Ficha T9)

Procuramos, então, a articulação da dimensão política com outras e percebemos que cinco deles (T2, T3, T4, T5 e T6) se atêm apenas a essa dimensão; três (T1, T7 e T9) articulam apenas as dimensões política e técnica; um (T11) discute essas e também a dimensão ética; e 2 (T8 e T10) ampliam a articulação para as quatro dimensões. Veja a síntese no quadro abaixo:

Quadro 6 – As dimensões da educação/formação contra-hegemônica

DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA	
Política	Todos
Política e Técnica	T1, T7, T9
Política, Técnica e Ética	T11
Política, Técnica, Ética e Estética	T8 e T10

Em relação aos que se ativeram à dimensão política, acreditamos que posicionar-se criticamente diante da realidade por si só não basta, pois se corre o risco de um dogmatismo ou militância cega às necessidades humanas e a um verbalismo teórico. Pois entendemos que a criticidade deve contribuir para a compreensão do verdadeiro sentido da cidadania em todos os níveis da existência individual e social e, para tanto, é preciso estar associada também às dimensões técnica, estética e ética.

No que se refere à dimensão técnica, é necessário compreender que o conhecimento técnico e a ciência precisam desenvolver-se em função do humano e do bem comum, como instrumento de humanização (SEVERINO, 2003), de modo que a apropriação do conhecimento técnico e científico propicie a superação do amadorismo e, com o domínio dos recursos da ciência e da técnica, o professor possa compreender os desafios que se colocam ao saber e ao fazer no sentido de decodificar o mundo natural e social para sua intervenção.

Entre as contribuições encontradas no que se refere à compreensão da dimensão técnica na perspectiva emancipatória, destacamos as Fichas T1e T9. Na Ficha T1, o(a) autor(a) enfatiza a necessidade de uma formação para além da aprendizagem de conhecimentos técnicos, mas que englobe também as relações existentes nos variados contextos da vida humana, assim como a consciência dos interesses ideológicos que subjazem à realidade, unindo criticidade e conhecimento técnico.

Não basta ao educador somente conhecimentos técnicos, científicos e metodológicos, é preciso entender as relações existentes no contexto social, profissional e pessoal, a ideologia subjacente. (Ficha T1)

Na Ficha T9, o(a) autor(a) discute a relação formação de professores e tecnologia nos processos educativos e declara explicitamente defender uma formação emancipatória. Isso pode ser percebido nos trechos seguintes:

Em nossas análises consideramos que a condição da tecnologia informática inserida no processo educacional, deve basear-se na construção da aprendizagem, facilitando/mediando a comunicação, a reflexão e a colaboração entre os sujeitos envolvidos neste processo.

A questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, mas de se encontrar um sentido histórico para este desenvolvimento tecnológico e colocá-lo a serviço da emancipação humana, ou seja, criar condições para que ele esteja a serviço do maior número possível de pessoas.” (Ficha T9)

A parte final do argumento do(a) autor(a) é que, diante dos processos de exclusão à qual a maior fração da sociedade é submetida, deseja alcançar o maior número de pessoas com o desenvolvimento tecnológico a serviço da emancipação. Sua afirmativa condiz com Severino (2011), pois na construção de uma educação contra-hegemônica ou de uma contraideologia, é preciso que se coloquem os produtos do conhecimento “para atender aos interesses da totalidade dos homens” (p. 9).

Fica mais elucidativo seu posicionamento (Ficha T9) quando mostra o conceito de formação que defende, o de uma formação que supere a instrumentalização do conhecimento e o imediatismo da formação, tão presentes em uma perspectiva da epistemologia da prática, explicando:

Ao utilizar o termo “formação” é que considero que ela ocorre num nível mais amplo, em que são levados em conta concepções de mundo, de história, de sociedade, de educação e de homem; já “capacitação” se restringe ao domínio de algo, de algum conteúdo, de forma imediata para satisfazer determinada prática. (Ficha T9)

No que se refere à ética e à formação do professor, encontramos na Ficha T11, a seguinte contribuição:

Para que a fundamentação ética do trabalho docente seja pautada pela convicção íntima no valor absoluto da pessoa humana e não seja vivenciada de modo mecânico, será necessário que as instituições, tanto de educação básica, como de educação superior, principalmente aquelas destinadas à formação do professor – sejam impulsionadas a assumir um compromisso público com a formação docente integral, baseada na reflexão coletiva, no diálogo, no estudo de casos concretos e na proposição de modos de intervenção efetiva na realidade. (Instituição T11)

Tal afirmação é coerente com Severino (2011), pois a ética é que legitima a ação, tanto nas relações interindividuais como nas relações sociais mais amplas, tendo como referência a sensibilidade à condição humana, na escolha de referências valorativas para agir na educação e em todas as instâncias da vida. Desse modo, isso envolve a formação docente integral, como afirma o(a) autor(a) da Ficha T11.

Concordamos com Severino (2003), também, que na formação docente, a sensibilidade ética, aliada à criticidade contribui para legitimar sua ação em respeito à dignidade humana, assim como a sensibilidade estética através da qual se possibilita relativizar parâmetros puramente lógico-funcionais da razão; explorar a imaginação criadora, sentimentos e emoções. A sensibilidade estética envolve o “território da subjetividade” (SEVERINO, 2011, p. 96).

Quanto à compreensão da necessidade da sensibilidade estética e ética na formação, identificamos na Ficha T10, a preocupação não só com a criticidade, mas também com a ética e criatividade, voltados à emancipação:

Emancipação passa pela leitura crítica e criativa da realidade através de uma compreensão ética do mundo. Criticidade e criatividade passam pela valorização do aluno, enquanto sujeito que pensa e fala. (Ficha T10)

Cabe ao docente um sentido ético em sua rotina escolar, pois é esse sentido que dará ao professor a vontade e autonomia para querer mudar a situação. Procurar melhores condições sociais e econômicas de trabalho, valorização da atividade escolar, e tantos outros elementos precisa partir do próprio incentivo docente. (Ficha T10)

A Ficha T8, também apresenta preocupação com a subjetividade, ao destacar:

O professor de Educação Infantil formado no Curso de Pedagogia deve perceber a sua importante posição diante da criança, deve compreender que tanto ele quanto a criança são sujeitos que interagem num movimento dialético – constituintes e constituídos da história, percebendo-se como transformadores da realidade, valorizando o conhecimento, não em detrimento das relações afetivas, mas compreendendo-o como um processo interligado. (Ficha T8)

Estes dois trabalhos (Fichas T8 e T10) são os únicos que apresentam em seus argumentos, as quatro dimensões da formação. De modo que, ao analisá-los em articulação com a análise das categorias anteriores (práxis, trabalho docente), precisamos apresentar algumas considerações.

Na Ficha T8, as categorias práxis e trabalho docente, assim como a natureza dos objetivos, estão em consonância com as bases epistemológicas, axiológicas e ontológicas da concepção crítico-emancipadora de formação. E, ainda que não faça alusão à emancipação enquanto finalidade da educação, em seus argumentos, aproxima-se dessa perspectiva ao fazer a articulação das dimensões política, técnica,

ética e estética da formação contra-hegemônica e emancipatória. Desse modo, podemos dizer que este, entre os onze trabalhos que analisamos é o que mais contribui com subsídios para a formação de professores em uma perspectiva emancipatória, qualidade que atribuímos à vigilância epistemológica desse(a) autor(a) no desenvolvimento de sua pesquisa.

Já a Ficha T10 inclui no seu argumento os aspectos da formação da criticidade política, da criatividade, que tem a ver com a sensibilidade estética e com a compreensão ética da realidade e da formação técnica. No entanto, já salientamos na análise das categorias anteriores, problemas epistemológicos presentes nesse trabalho, como a concepção de sujeito como um “vir-a-ser”; a concepção de professor como mediador e ao mesmo tempo transmissor de conhecimentos a serem “incutidos” nos alunos; o entendimento de que a autonomia e a emancipação são providenciáveis no trabalho docente; ênfase nos meios, métodos e produtos da aprendizagem, e não aos processos de ensino-aprendizagem. Isso evidencia comprometimento nas bases epistemológicas, ontológicas e axiológicas que sustentam a argumentação do(a) autor(a), pois não condiz com o materialismo histórico dialético, método adotado.

Logo, apesar de ter posicionamento político explícito contra os processos de dominação do sistema capitalista, não contribui para a construção de uma contra-hegemonia pautada na emancipação humana, pois continua amparando-se em fundamentos ontológicos e axiológicos de uma perspectiva tradicional e hegemônica. Entendemos que há uma apropriação de alguns termos e conceitos que legitimam seu discurso, porém, sem a convicção epistemológica necessária para que o discurso e a prática se constituam em práxis, tendendo, portanto, ao verbalismo teórico. Tal constatação pode ser justificada por um possível modismo teórico presente na pesquisa educacional, como salientam Souza e Magalhães (2011).

Embora não seja possível perceber explicitamente, na maior parte dos trabalhos analisados, a articulação da dimensão política com as outras (técnica, estética e ética), é possível perceber nos exemplos referidos alguns indícios do posicionamento desses autores em favor de uma formação que não se restrinja à dimensão técnica ou ao imediatismo da prática, o que, em nosso entendimento, supera a racionalidade técnica e a epistemologia da prática de formação docente e é condizente com uma perspectiva crítica dialética. Mas essas dimensões, tomadas isoladamente, podem comprometer os processos formativos, pois a formação docente no sentido da emancipação se vincula à formação da personalidade humana integral do professor, abarcando também as

condições pessoais e de qualidades específicas do convívio social, que, caso os processos formativos considerem as quatro dimensões acima referidas, podem ser desenvolvidas em prol do bem comum e a serviço da humanização.

Por fim, após esse percurso de apresentação das análises que realizamos e do movimento de abstração de nosso pensamento, por meio das categorias que elegemos no processo de compreensão do objeto de estudo - as concepções de formação de professores da produção acadêmica da Região Centro-Oeste-, passamos agora ao movimento de síntese desta pesquisa, retornando ao concreto, agora, pensado.

Considerações finais

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.91)

Depois de todo o percurso que trilhamos para apreender nosso objeto de estudo, buscaremos apresentar nossa síntese. Recorrendo, inicialmente, a Paulo Freire (2005), a escolha dessa epígrafe intenciona apresentar nossas considerações finais como expressão do diálogo com o conhecimento, conosco mesmas, com o leitor. Na caminhada que nos propusemos nesta pesquisa - associada às experiências formativas na pós-graduação, seja no desenvolvimento das disciplinas, dos estudos e na pesquisa da Redecentro, considerando também o percurso acadêmico, pessoal e profissional - o diálogo se impõe como forma de significação existencial, já que o objetivo maior deste trabalho não é o de “depositar ideias para serem consumidas” ou simplesmente de “trocar ideias”, mas contribuir para o investimento formativo do humano (SEVERINO, 2010), e de processos educativos emancipatórios, visando à construção de uma sociedade “outra”.

Assim como Freire (1996; 2005) entendemos que o conhecimento não é solitário e que precisa do diálogo, permeado pelo conflito, para fugir de considerações ingênuas. Por isso, estamos referindo-nos ao diálogo como o caminho para a significação existencial, encontro entre o refletir e o agir no mundo e para o mundo, para a humanização/emancipação, para a transformação da realidade.

Nosso processo dialógico com o conhecimento se constituiu com a análise das concepções de formação de professores na produção acadêmica da Região Centro-oeste, guiando-nos pela seguinte questão: As produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste do Brasil que se pautam em uma perspectiva crítica de educação têm oferecido subsídios à formação de professores em uma perspectiva emancipatória?

A busca por respostas se iniciou pela historicidade das concepções de educação e de formação de professores, o que evidenciou contradições internas inerentes a esses temas de estudo em que tudo se relaciona, tudo dialeticamente se transforma.

No primeiro capítulo, recorremos à historicidade das ideias pedagógicas para compreender as raízes teóricas que poderiam estar fundamentando os “quefazer” dos processos formativos da educação brasileira, o que nos possibilitou entender como, quando, por que, para que e para quem se consolidaram as concepções de educação, hegemônicas ou não. Entre elas, demos destaque ao ideário de Paulo Freire (1996; 2005), que nos possibilitou compreender o significado ontológico da educação, que é a humanização, possibilitada por meio de processos educativos emancipatórios, visando a um modo de ser caracterizado pela qualidade existencial e pela condição de sujeito autônomo.

Por isso, defendemos um processo formativo emancipador que, voltado à libertação das amarras da opressão, da alienação, da conformação e de qualquer forma de degradação humana, possibilite aos professores a consciência dos limites e possibilidades da realidade, assim como a consciência de si e do outro como sujeitos (históricos, políticos, sociais e culturais) de uma práxis transformadora, individual e coletiva. Vale ressaltar que se trata de uma concepção de educação que não vê os professores como destinatários de teorias ou de programas de educação, mas como sujeitos de sua humanização, que provoca uma reação pela humanidade roubada à resistência por recuperá-la.

Diante disso, posicionamo-nos em favor de que o processo de conscientização na formação de professores passe, entre outras características, pelo conhecimento das raízes epistemológicas do pensamento pedagógico, para que, nos processos reflexivos, os sujeitos não se prendam a discursos idealistas e pouco úteis a mudanças efetivas, mas tenham elementos para lutar por sua própria emancipação na práxis individual e coletiva.

No segundo capítulo, a aproximação às concepções de formação docente nos possibilitou identificar que convivem, neste início de século XXI, concepções de formação de professores predominantes nas políticas educacionais, como a racionalidade técnica e a epistemologia da prática, pautadas em princípios dos ideários pedagógicos tradicional, tecnicista, escolanovista e neotecnicista. No entanto, porque a realidade é dialética, a hegemonia desses discursos não se dá de forma consensual, uma vez que há também o desenvolvimento de energias emancipatórias, que se materializam

na perspectiva crítico-emancipadora. Perspectiva que se expressa em movimentos sociais, associações de professores, na produção acadêmica nos Programas de Pós-graduação em Educação e nas publicações científicas, como as que analisamos no segundo capítulo, da Anped. A opção por analisar os trabalhos da Anped se deu com o objetivo de ter uma ideia de totalidade do nosso objeto de pesquisa, nos aproximando do debate atual sobre a temática, em uma das associações de professores e pesquisadores de maior relevância social em nosso país. Essa incursão nos permitiu perceber que mesmo o discurso contra-hegemônico não é homogêneo e, por isso, coloca-nos o desafio de identificarmos aqueles que estão colaborando para a reprodução social ou para a emancipação. Além disso, reforça nossa percepção de que existe um movimento entre os pesquisadores, na contramão da concepção dominante e em busca da construção de novos valores, novos diálogos na produção do conhecimento, na análise da realidade educacional.

Deparamo-nos, atualmente, portanto, com um cenário de projetos em disputa, em que a educação é, ao mesmo tempo, mediadora do projeto hegemônico, mas se constitui, também, enquanto caminho para a construção de um projeto de contra-hegemonia que atenda aos interesses da maioria, ou seja, que atenda à emancipação.

Diante do exposto, reiteramos que não se trata aqui de um duelo entre o bem e o mal, tendo, de um lado, as concepções hegemônicas, más por imporem uma visão de mundo opressora, dominadora, subordinadora e, de outro, as concepções contra-hegemônicas, boazinhas, por defenderem os interesses dos dominados, oprimidos, subalternizados. Não é disso que estamos tratando. Nossa exposição se deu no sentido de empreender uma jornada que nos mostrasse os caminhos percorridos e as possibilidades que nos são apresentadas para novos percursos que conduzam à emancipação humana. Uma concepção pedagógica em que a práxis não se constitua apenas nos discursos e teorias, mas que seja vivida.

Após realizarmos essa incursão aos porões dos discursos sobre educação e formação, em busca de elementos que fundamentassem nossa análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste do Brasil, tomamos a análise do objeto no terceiro capítulo. À luz de uma fundamentação teórica crítico-emancipadora, buscamos analisar essa produção, num movimento de abstração do pensamento, por meio da construção de três categorias de análise, que orientaram o nosso olhar: a relação teoria e prática, na práxis; o trabalho docente, em

sua relação com a concepção de professor e sua função social; e a concepção de educação/formação emancipatória, vinculada à natureza dos objetivos e às dimensões que compõem essa perspectiva.

Vale ressaltar que essas categorias foram escolhidas, no nosso entendimento, por integrarem, com maior generalidade, aspectos que compõem a formação contra-hegemônica emancipatória e que possuem a potencialidade de evidenciar os pressupostos epistemológicos, ontológicos, gnoseológicos e axiológicos (GAMBOA, 2007) dos trabalhos analisados.

Tínhamos como elemento inicial o resultado alcançado pela Redecentro de que, 77,27% das pesquisas analisadas entre 1999 e 2007, produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste, posicionavam-se explícita ou implicitamente em uma perspectiva crítica de educação. Inicialmente, esse dado pode induzir-nos a pensar que, por serem críticas, em sua maioria, estariam subsidiando o campo da formação de professores em uma perspectiva emancipatória. Assim, em movimento de aprofundamento, a busca pelo conhecimento do que está além da aparência foi o que nos impulsionou à pesquisa.

No caminho metodológico adotado, já explicitado na introdução, selecionamos as 153 dissertações e teses analisadas pela Redecentro, referentes ao período citado, por estarem identificadas, explícita ou implicitamente, como críticas. Entre essas, selecionamos as que tratavam do tema formação de professores, chegando a 97. Elas passaram pela análise do referencial teórico que visou a verificar se estavam compatíveis com essa perspectiva e se adotavam explicitamente o materialismo histórico dialético como método de pesquisa. Além disso, esses trabalhos deveriam preencher todos os indicadores das categorias da Ficha de análise da Redecentro, o que nos permitiu chegar aos onze trabalhos selecionados, que, em tese, oferecer-nos-iam a maior quantidade de informações para chegarmos aos possíveis subsídios à formação de professores crítico-emancipadora. Diante disso, apresentamos nossos resultados, com a expectativa que possam suscitar e tencionar novos debates, novas reflexões, novos diálogos.

No que se refere à práxis, conseguimos perceber que é a partir desse conceito que a maioria dos trabalhos analisados realiza a discussão sobre a relação teoria e prática. De forma geral, os trabalhos apresentam subsídios à formação de professores, no que se refere à construção de uma práxis coletiva e individual para a transformação da realidade e entendemos que, de certa forma, o uso inadequado desse conceito,

corroborar a hipótese de falta de vigilância epistemológica nas pesquisas em questão, assim como de um possível modismo presente na produção acadêmica a partir do uso de conceitos próprios a essa perspectiva. Destacamos a relação ensino e pesquisa como possibilidade de contribuir para a unidade teoria e prática na formação, inicial ou continuada, embora tenha sido pouco abordada nos trabalhos analisados, no sentido de indicar que essa é uma questão que merece maior atenção de pesquisadores do campo da formação de professores, uma vez que expressa um caráter propositivo da pesquisa que adere a uma perspectiva crítica de educação e ao método dialético.

Outro aspecto que merece destaque é a apropriação do conceito de práxis enquanto “determinação da existência humana” na intervenção da realidade e na construção de si mesmo (SEVERINO, 2001), algo ausente nos trabalhos analisados. Por entendermos que fora da práxis os homens não podem ser, a ausência dessa compreensão da práxis pode comprometer os processos formativos emancipatórios e a própria compreensão da realidade, uma vez que a existência humana é mediada por atividades relacionadas ao trabalho, à sociabilidade e à cultura, ou seja, só se realiza por meio de ações concretas, nas quais o homem constrói a si mesmo (*idem*).

Diante disso, compreender como a categoria trabalho, esfera básica da existência humana, é abordada nos trabalhos analisados, pode ajudar-nos a buscar elementos que conduzam a essa condição da práxis transformadora.

No que se refere à categoria trabalho, aqui apreendida como *trabalho docente*, elegemos como subcategorias para a análise, o ser professor e a sua função social. Os resultados nos mostram a compreensão, por parte dos pesquisadores, do papel político do trabalho docente e do potencial transformador dos professores, mas, no que se refere à relação da concepção de professor com a função social, alguns aspectos que os trabalhos trazem como constituidores do ser professor não são considerados na função social, em especial, aqueles relacionados à subjetividade e à sociabilidade. Parece haver uma ênfase exacerbada na dimensão política do trabalho docente, diminuindo-se a atenção a outros aspectos relevantes para a construção da práxis transformadora, o que pode comprometer a análise dialética da formação de professores e a compreensão do trabalho docente em sua totalidade.

Quando construímos o esquema expresso na Imagem 1 (página 156), no terceiro capítulo, aparecem todas as características presentes nos onze trabalhos, mas de forma isolada, não como um todo integrado. Essa compreensão da totalidade do ser professor é

de fundamental importância na discussão sobre formação de professores, uma vez que a perspectiva emancipatória deve estar voltada à formação integral do professor.

O ser professor, no nosso entendimento, constitui-se na inter-relação de todos esses elementos, que são determinantes da sua função social, para além de sua dimensão política, que se expressa, nos trabalhos, a partir das ideias de posicionamento político-ideológico do professor, de conscientização, da percepção de si como intelectual crítico-reflexivo e agente transformador, de participação nas lutas políticas e sindicais, da profissionalização e do compromisso com a profissão. Um caminho perigoso e presente em alguns trabalhos é tomar isoladamente apenas uma ou outra dessas características como inerentes ao ser professor.

Ao se tomar isoladamente, por exemplo, a questão do compromisso com a profissão, sem vinculá-lo aos princípios e valores voltados aos interesses das classes populares, corre-se o risco de se tomar essa ideia na concepção da epistemologia da prática, de eficiência e eficácia. Ou, ainda, considerar a ideia de intelectual crítico-reflexivo por si só, sem a devida vigilância epistemológica, pode induzir ao erro do verbalismo teórico (FREIRE, 1996) e considerar que o papel do intelectual se atém à socialização do conhecimento, à reflexão da realidade sem o seu par dialético, a prática social. Por outro lado, entender que a função social se concentra apenas em seu papel político, pode levar a um dogmatismo ou militância cega às necessidades humanas (idem). Reiteramos, com isso, que a função social do professor, na perspectiva emancipatória, tem o compromisso ético de contribuir para a democracia e para a compreensão do verdadeiro sentido da cidadania em todos os níveis da existência individual e social.

Diante disso, o ser professor inclui, também, questões relativas à construção de uma nova sociabilidade, à mudança da maneira de ser, que aparecem em alguns trabalhos de forma isolada, como a vida familiar, o lazer, as relações, a afetividade, e compreensão de si e do outro como sujeito inacabado, ou seja, do “território da subjetividade” (SEVERINO, 2011), para que os professores possam desenvolver uma práxis entre sujeitos que aprendem continuamente, de forma dialógica, no movimento histórico da realidade em que atuam. Além disso, aparecem também, de forma isolada, aspectos da dimensão técnica que compreende a formação teórica sólida, a mediação da aprendizagem, a produção de saberes e conhecimentos, assim como a vinculação entre ação política, ética e dialogicidade, que, no nosso entendimento, devem estar

comprometidas com valores e princípios que potencializem a contra-hegemonia, a humanização.

Assim, podemos afirmar que é uma necessidade na produção acadêmica que o ser professor e sua função social sejam abordados para além da consciência político-ideológica do professor. Pois a construção de uma educação/formação contra-hegemônica visa a uma nova sociedade, que não é possível sem uma nova sociabilidade, pautada na ética e no diálogo, sempre coerente com a finalidade de emancipação, abarcando todas as instâncias da produção da existência. Essa compreensão nos conduz à próxima categoria, para entendermos a natureza dos objetivos pretendidos para a educação/formação nesses trabalhos, aproximando-nos mais da discussão sobre a articulação das dimensões de uma formação docente emancipatória.

Quanto à *categoria educação/formação emancipadora*, elencamos alguns indicadores sobre a natureza dos objetivos das concepções críticas para identificar indícios da perspectiva emancipatória nos trabalhos. O que nos possibilitou identificar que, embora nem todos os trabalhos fizessem referência à emancipação, os objetivos explícitos nesses trabalhos, são coerentes com a concepção de professor que os trabalhos apresentam, assim como com a função social a ele atribuída.

O movimento de resistência às formas de dominação hegemônica e à finalidade de transformação social está presente na produção acadêmica analisada; entretanto, é preciso compreender que o metabolismo do capitalismo precisa ser abalado, para a construção dessa nova sociedade. E essa percepção não foi identificada nos trabalhos analisados. Um pressuposto para a transformação social é a criação de uma ordem social metabólica radicalmente (no sentido de raiz) diferente do capitalismo atual, por meio de uma automudança consciente dos sujeitos e de mudanças nas condições objetivas de reprodução da sociedade (MESZÁROS, 2008). Essa percepção, por parte dos pesquisadores, pode contribuir para a que a pesquisa educacional se volte para a investigação da educação enquanto práxis mediadora desse novo projeto social, ou seja, que a educação possa ser pensada, planejada e vivida (construída) considerando as condições objetivas e subjetivas na materialidade dos processos formativos.

Como salientamos, a constituição de uma concepção de educação/formação contra-hegemônica emancipatória, passa pela compreensão da necessária interligação das dimensões técnica, política, ética e estética. Percebemos, como já começamos a argumentar na análise da função social do professor, que todos abordam a dimensão

política da formação de professores, mas não é possível identificar um posicionamento diante da necessidade de articulação desta com as outras dimensões. No nosso entendimento, tomar essas dimensões isoladamente ou articulada apenas a uma delas, como aconteceu em nove trabalhos analisados, pode comprometer os processos formativos emancipatórios, uma vez que a formação docente no sentido da emancipação se vincula à formação da personalidade integral do professor, o que abarca também as condições pessoais e qualidades específicas de convívio social a serem desenvolvidas em prol do bem comum.

Por isso, reiteramos que não basta construir uma concepção de formação contra-hegemônica, marcadamente política, como aparece nos trabalhos, pois, aspectos como a formação essencialmente humanizadora, as dimensões da produção da existência, a práxis, o trabalho docente, a ética e a subjetividade devem acompanhar a construção da contra-hegemonia e serem consideradas em sua construção. É na intrínseca relação das quatro dimensões que se pode oferecer condições aos professores de utilizarem os recursos da ciência e da técnica a serviço da humanidade, a desenvolverem a criticidade político-ideológica, a racionalidade filosófica, a sensibilidade ética em relação à condição humana e a sensibilidade estética para aproveitar significativamente sentimentos e emoções, assim como a capacidade criadora, referências fundamentais para o sentido de uma intervenção pedagógica consciente.

Como já salientamos no terceiro capítulo, estamos referindo-nos a uma pequena parte da produção acadêmica em relação à totalidade dos trabalhos (onze entre 153 trabalhos), mas, realizando um movimento de aprofundamento das análises, entendemos que esse recorte pode aproximar-nos do todo e apresentar indicações dos cuidados a serem tomados pelos pesquisadores na análise da realidade educacional que vise a mudanças no campo da formação docente.

Entre os quatro trabalhos que fazem referência à emancipação, identificamos que em apenas um (Ficha T10) há a presença de todas as categorias (práxis, trabalho docente e educação/formação emancipatória) e indicadores que elegemos. É o único trabalho, entre os onze analisados, que as agrega.

A maior contradição percebida em nossa pesquisa foi identificar que, justamente este trabalho, mesmo preenchendo todos os indicadores que elegemos, evidencia problemas de ordem epistemológica. Em tese, seria de se esperar que ele apresentasse rigorosidade metódica e epistêmica para sustentar seus argumentos e a leitura da

realidade que pesquisou; porém, o movimento de aprofundamento nos permitiu perceber que há questões significativas que remetem a problemas na compreensão, por parte do(a) pesquisador(a), das raízes do pensamento dialético.

A Ficha T10 apresenta fragilidades na elaboração de seus argumentos, ao apropriar-se superficialmente e de forma genérica de conceitos como práxis, autonomia, emancipação, entre outros. Entre essas fragilidades, apontamos a referência à práxis apenas como “adequada relação teoria e prática”, sem conceituar exatamente o que é essa “adequada relação” e como se relaciona com o trabalho docente ou com a emancipação. Na referência ao trabalho docente, concebe o professor como mediador entre o aluno e a sociedade, defende a valorização do processo de ensino-aprendizagem do aluno, mas sua ênfase recai sobre os meios (métodos, planejamento, avaliação e gestão do conhecimento) que o professor utiliza para o “bom aprendizado dos alunos”, ao “entendimento das matérias de estudo”.

É curioso notar que esse(a) autor(a) defende que a “emancipação passa pela leitura crítica e criativa da realidade através de uma compreensão ética do mundo” e “valorização do aluno, enquanto sujeito que pensa e fala”. Também, ressalta que o aluno não é sujeito passivo e que a educação não pode restringir-se à transmissão de instruções pelo professor. Entretanto, sua concepção de sujeito e de ensino-aprendizagem é esclarecida nas conclusões do trabalho, quando o autor se contradiz, ao enfatizar que é papel do professor “incutir no aluno a procura pelo aprendizado”, referindo-se, ainda, à autonomia e à emancipação como algo providenciável. Em outro momento, refere-se à criança como um “vir a ser”, ou seja, que, ao ser transformado de sujeito passivo em ativo, deixará de ser criança para ser adulto, pela incorporação da cultura transmitida, compreensão bem característica das concepções tradicionais.

Podemos afirmar que não se pode alcançar a emancipação enquanto finalidade da educação, sem a compreensão do seu sentido ontológico, o sujeito. Essa percepção que o(a) autor(a) apresenta do aluno/criança, pode dar vazão à compreensão de que o papel do professor é transmitir conhecimentos àqueles que não têm, é conduzir os alunos da ignorância à luz do conhecimento, uma entre tantas outras formas de pensar o conhecimento, os sujeitos e os processos de ensino-aprendizagem que historicamente contribuíram e contribuem para uma educação/formação, reprodutora da ideologia dominante. Parece que o(a) autor(a) assume determinadas opções e convicções como verdades naturais, sem conhecer o subsolo em que se alimentam, o que, no nosso

entendimento, não supera a alienação. Assim, a análise desse trabalho nos levou a algumas reflexões que consideramos relevantes para a pesquisa educacional, especificamente a produção acadêmica.

A defesa da emancipação e da transformação social é um discurso de fácil adesão, dada a atual realidade de degradação humana, à qual o capitalismo submete grande parte da população. Esse discurso tende a ganhar força, ao ser produzido na universidade, *locus* privilegiado na construção da contra-hegemonia, cujo *ethos* é a produção/socialização do conhecimento, incentivando o exercício do pensamento crítico, a responsabilidade social. Isso nos leva a retomar o posicionamento de Souza e Magalhães (2011) sobre a influência da ambiência como possível explicação da adesão ao discurso da concepção crítica produzido nos programas de pós-graduação do Centro-oeste, uma vez que “poderíamos dizer que as histórias desses jovens programas e seus doutores formados numa perspectiva crítica favoreçam o desenvolvimento de um pensamento comum que perpassa as produções neste ambiente” (idem, p. 61). Ambiência, entendida como “um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e, intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões são visíveis no processo de pesquisa, e posterior escrita dos trabalhos” (ibidem).

Retomando o que já discutimos no segundo capítulo, o *ethos* da universidade tem sido atacado pelos papéis a ela impostos pela reestruturação produtiva nas últimas décadas, pautados na epistemologia da prática, cuja perspectiva focaliza, de forma exacerbada, a dimensão técnica da formação em detrimento da reflexão crítica (política), da ética e da estética. Diante disso, a vigilância epistemológica se faz necessária, uma vez que, na tentativa de superar e combater a racionalidade técnica e a epistemologia da prática, pode-se constituir uma concepção crítica de formação, focalizada apenas na dimensão da crítica política, por exemplo, minimizando a necessidade de articulação entre todas as dimensões.

Na construção de uma concepção de educação/formação contra-hegemônica, na qual se inclui a produção acadêmica do Centro-Oeste, ignorar a definição adequada da concepção de homem, como foi possível observar na Ficha T10, contribui para a constituição de teorias pedagógicas que, apesar de críticas, ainda vêm os sujeitos como destinatários de ideias e conceitos prontos (ARROYO, 2012). Logo, esse posicionamento coloca em questão a possível construção de uma pseudocrítica, ou seja, a utilização de termos e conceitos da base epistemológica dialética que, no entanto, compreendem o sujeito tal qual o fazem as concepções hegemônicas. Nesse sentido, em

vez de contribuir para a emancipação, favorecem a alienação dos sujeitos em formação e do(a) próprio(a) pesquisador(a). Assim, como discutimos no segundo capítulo, a concepção de educação que subsidia a formação docente permeia não só sua formação, como também a prática e a profissionalização do sujeito professor e, como um todo interligado, afeta a educação básica. Enfraquece-se, dessa forma, um elo importante na construção do papel mediador da educação para a transformação.

A pesquisa educacional que tem como finalidade a emancipação humana na perspectiva dialética, deveria comprometer-se em considerar as dimensões da educação (política, ética, estética e técnica) de forma dialética, no sentido de contribuir para a inserção dos sujeitos professores nas esferas da existência (do trabalho, da sociabilidade e da cultura), exatamente onde agem as mediações hegemônicas para oprimir, degradar e alienar os sujeitos. Pois a educação/formação é trabalho, é prática social e é simbólica; é mediação histórica da existência, carregada de significações valorativas. É práxis, agir humano com referências históricas e sociais com o sentido de intencionalizar as práticas reais por meio das quais os homens implementam sua existência. Desse modo, os processos formativos pautados nessa perspectiva teriam alicerces mais firmes para a mediação dessa articulação intencional entre conhecimento e prática histórico-social.

Para além de assumir um marco teórico, é preciso que, na pesquisa educacional, definam-se adequadamente as concepções de mundo, sociedade, homem e educação que a fundamentam, considerando os pressupostos do paradigma que a orienta, nesse caso, o materialismo histórico dialético, no esforço de atingir a lógica do conhecimento proposto (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Enfim, em resposta ao problema que guiou nossa pesquisa, podemos afirmar que o conhecimento produzido pelos trabalhos que analisamos contribui, de forma geral, com muitos subsídios para a resistência, para a construção da educação/formação contra-hegemônica. No entanto, a falta de articulação dos pressupostos epistemológicos, ontológicos e axiológicos em alguns trabalhos pode representar a dificuldade por parte dos pesquisadores de compreensão das raízes do pensamento que orienta o seu olhar para a realidade e, até mesmo, comprometer a qualidade da pesquisa, uma vez que esta está intimamente relacionada “com o conhecimento que o pesquisador tem dos fundamentos epistemológicos da investigação científica” (GAMBOA, 2006, p. 9).

É, portanto, um desafio para a produção acadêmica crítica oferecer subsídios a uma formação de professores possibilitadora de experiências formativas que ofereçam condições aos docentes de construir suas concepções alicerçadas em princípios e valores

pautados na ética, na humanização dos sujeitos, no diálogo, na participação política, na ideia de inacabamento, no respeito, na humildade, na autonomia do pensamento, para que lutem por sua emancipação (FREIRE, 2005). Pois entendemos que, ao construírem condições de luta por sua emancipação, possam desenvolver uma práxis que, para ser transformadora, seja amparada em uma concepção de educação crítico-emancipadora, ou seja, possibilitadora de novas relações, novas formas de pensar o homem, a escola, a sociedade e o mundo.

É na prática que os homens se humanizam concretamente e a formação docente está submetida a essa lógica. É através das relações sociais que a educação se articula com o todo social e coopera enquanto mediação na sua (re)produção, elaborando e difundindo a luta entre diferentes concepções de mundo. Então, é desafio da produção acadêmica contribuir para a construção dessa nova forma de pensar e agir na formação de professores, para sair do plano meramente teórico e constituir-se em mediação na construção de novas relações sociais e de uma sociedade “outra”.

Diante disso, ressaltamos que, chegando ao “sótão da casa” (VEIGA-NETO, 2012) nos processos formativos e na pesquisa educacional acerca da formação docente, continuemos a nos questionar: sobre quais princípios e valores se sustentam as concepções e práticas educativas/formativas? Qual sua concepção de sujeito? Para qual projeto de sociedade? Quais os fins que pretendem alcançar? As bases epistemológicas fundantes das concepções de formação de professores partem de uma concepção de emancipação humana? Se a educação tem a função essencial de formação humana, vale, portanto perguntar, que humanidade se quer construir? Percorramos toda a casa! Continuemos o diálogo!

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Garrido Selma. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Garrido Selma (orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora USP, 2009.p.13-38.

ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.263-280, maio/ago.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>. Acesso em: 10/08/2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Relevância e aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.39-50, jul.2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>. Acesso em: 20/03/2013.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. III Seminário de pesquisa em educação da região sul. **Cadernos de pesquisa**, n.113, p. 64, julho/2001.

ANDRÉ, M. A. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos. São Paulo: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 16/03/2013.

ANDRÉ, M. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo In: FONTOURA, Helena Amaral da.; SILVA, Marco (orgs.). **Formação de Professores, Culturas**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p.24-36.

ANES, Rodrigo Roncato Marques; BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo; FERREIRA, Ione Mendes Silva. A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores no Centro-Oeste. **Intermeio (UFMS)**, v. 18, p. 1-19, 2012.

ANFOPE. Documento final. **XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2004. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/.../doc_final_xiienc_04.doc. Acesso em: 06/02/2013.

ANPED. Anais ANPED 31, 32, 33, 34 e 35ª Reuniões anuais. 2008-2012.

ARAÚJO, José C. S. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: demarcações conceituais e algumas ilustrações In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D. (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**: 20 anos de HISTEDBR. Campinas: Autores Associados, 2009. p.191-221.

ARAÚJO, Alberto Filipe; RIBEIRO, José Augusto Lopes. Educação e formação do humano: *bildung* e romance de formação In: SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita S. de; LORIERI, Marcos Antônio (orgs.). **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p.72-98.

ARROYO, Miguel G. Pensamento educacional e relações sociais In: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Q.; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 33-66

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 5 jan./jun. 2003. p.253-276. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/235/242>. Acesso em: 11/08/2012.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Abril Cultura: Brasiliense, 1985.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. p.80-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a05v2068.pdf>. Acesso em: 10/02/2013.

_____. Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. vol. 1, n. 3, p.51-75, dezembro/2009. Disponível em:

<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/111/160>. Acesso em: 06/03/2013.

_____. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG** / Julho 2011 / Ano XIII nº 10.p.120-132.

_____; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Em: **Rev. Bras. de Educ.**, n. 18, set/out/nov/dez/2001.

CATTANI, A.D. Teoria do capital humano. In: CATTANI, A.D. Trabalho e tecnologia: **dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <http://leonildoc.orgfree.com/curso/capitalhumano.htm>. Acesso em: 15/07/2012.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** 2003, n. 24.p.5-15.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e Formação de Professores In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.) **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.43-63.

CONTRERAS José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p.105-188.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 115-126.

_____. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, vol. 7, n. 13, agosto, 2003, p. 149-151.

_____. Estudo um. Estudo três. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. p.13-29.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DEL BIANCO, Rita de Cássia R. **Profissionalidade docente em projetos de cursos de pedagogia de universidades do estado de Goiás**. (UFG). Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2009. (Dissertação de Mestrado)

DIAS-DA-SILVA, Maria H.G.F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis-SC, v.23, n.2, p.381-406, jul – dez 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior: elementos para análise e proposta. In: Maria Marcia Sigrist Malavazi; Regiane Helena Bertagna; Luiz Carlos de Freitas. (Org.). **Avaliação**: desafio dos novos tempos. 1 ed. Campinas: Komedi, 2006, v. 1, p. 15-42.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p.234-252. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18/12/2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. 1 ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10/02/2013.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006. p.69-90.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2000. 11 ed.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, v.14, n.2, p.3-11, jun.2000.

GAMBOA, S.S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

_____. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Campinas: Papirus, 2007.

GARCIA, Walter E. **Educação**: visão teórica e prática pedagógica. Brasília: Liber Livro, 2012. ed. rev.

GATTI, Bernadete Angelina; **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

_____, ; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. **Políticas docentes do Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta, M. G., FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998. p.237-274.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Hacia uma pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona /Madrid: Paidós/MEC, 1990.

GÓMEZ, A. Pérez. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para a Compreensão: Diferentes Perspectivas In: SACRISTÁN, J, GOMEZ, A. Pérez **Compreender e Transformar o Ensino**. Artmed, 1998. p. 353-379.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HOTZ, Karina G.; ZANARDINI, Isaura M. S. Implicações do processo de reestruturação produtiva no Brasil para os trabalhadores e a educação: algumas considerações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.131-138, jul.-dez. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 09/02/2013.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.p.63-84.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 3 ed. rev. ampl. Disponível em: http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 14/12/2012.

LAROCCA, P.; ROSSO, J.; SOUZA, P. de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n.º 3. p.118-133, mar. 2005. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_3_mar2005_/118_133_formulacao_objetivos_pesquisa_posgraduacao_educacao.pdf. Acesso em 16/03/2013.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 13. ed. São Paulo: Loyola. 1995.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, Akiko. (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p.15-58.

_____. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, T.C.S. de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálisis, Florianópolis, v.10. p.37-45, 2007.

LUCCHESI, Martha Abraão Saad. **O ethos da universidade e a formação docente**. Anais do VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones em américa latina Buenos Aires, 2008. p.1-23.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Suelen Fernanda. TERUYA, Teresa Kazuko. **O manifesto de 1932 e as repercussões na formação de Professores da rede pública de ensino**. s/d. Disponível

em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20D5ES%20NA%20FORMA%C7%C3O%20DE.pdf. Acesso em 19/07/2012.

MAGALHÃES, S.M.O. “**Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas** (...)”. Um estudo sobre a socialização da infância - valores, princípios e possibilidades de um educar transformador. 2004. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

_____. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARAES, Valter Soares. **Formação e profissão docente**: cenários e propostas. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. p.107-125.

_____. LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Revista Intermeio**. v. 17, p. 1-22, 2012.

_____. SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; GUIMARÃES, Valter Soares. O professor na literatura contemporânea – ausência ou presença alheada? **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT04-5507--Int.pdf>. Acesso em: 15/03/2013.

_____. SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. **Pesquisa sobre professores (as)**: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referências. Goiânia, PUC Goiás, 2011.

_____. SOUZA, Ruth Catarina C.R. de. Pesquisa educacional formativa e colaborativa: teoria e método. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**, 2012a. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1601_int.pdf. Acesso em 25/03/2013.

_____. SOUZA, Ruth Catarina C.R. de. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste do Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012b. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 15/03/2013.

_____. SOUZA, Ruth Catarina C.R. de. **Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil**. Inter-ação, UFG, Goiânia: FE/ PPGE/UFG, v. 38, n.1, jan-jul 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tomo I, 1996. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf. Acesso em: 10/02/2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo. SP. Editora pedagógica e Universitária LTDA. 1986.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.arco.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 29/03/2013.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In PENA_VEIGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O Pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. p.22-28.

NOGUEIRA SOBRINHA, Denise Elza. **Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Educa, Lisboa, Portugal, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2000. (Tese de doutorado). Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Paulo. S. Caminhos de construção das ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo. S. (org.) **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 17-26.

OSÓRIO, Alda Maria do N.; PETERS, Eveline Maria R.V.C.; RODRIGUÉZ, Margarita Victoria. Autores que fundamentam a pesquisa sobre professores (as). In: MAGALHÃES, Solange M.O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. **Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referências**. Goiânia, PUC Goiás, 2011. p. 139-155.

PAIM, Elison Antonio. Para além do formar professores, dialogar com as experiências vividas. Programa Salto para o futuro In: Boletim 02, programa 5: **Espaços educativos não-formais e formação de professores**. MEC; Secretaria de Educação à Distância; TvEscola; Salto para o futuro, 2006. p.44-54. Disponível em:

<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18493502-EspacosEducativos.pdf#page=44>.

Acesso em: 07/02/2013.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 2 ed.

PAULO NETTO, José. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e história da educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. p. 50-64.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, Selma G. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

_____.; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores**: a continuidade de um processo iniciado na década de 1990 – aonde vamos chegar? In: GUIMARAES, Valter Soares. **Formação e profissão docente**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. p.207-221.

PRADO JR., Caio. **A teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. 2001. Acesso em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/caio.html>. Acesso em: 08/06/2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**/ organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben [et.al]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, UFMG, 2010. p.651-668.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Educação e emancipação. In: BARBOSA, Raquel Lazzarri Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p.297-307.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1995. p. 65-92.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.9-19, jan.-jun.2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 06/02/2013.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (coord.) **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p.17-32.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12 ed. Campinas: Autores Associados. 1996.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/maria/materiais/Saviani_Concepcoes_Pedagogicas_2005.pdf. Acesso em 19/07/2012.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 41.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2009a.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009b. p.143-155.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p.12-42.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias pedagógicas de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Universitária, 1999. 2 ed.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In: ALMEIDA, Albertina M.; TACCA, Maria Carmem V.R. **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Editora Alínea, 2009.p.97-118.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'ÁGUA, 2001.

_____. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

_____. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração In: GARRIDO, Selma Pimenta. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p.631-649.

_____. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos In: PINHO, Sheila Zambello de. **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Unesp, 2011. p.3-14

SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, vol.16, nº2, 2003, p. 7-24. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf>. Acesso em: 17/08/2012.

_____. EVANGELISTA, O. Redes para conversão docente. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.) **Política, educação e cultura**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 33-53. Disponível em:

[http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/educacao/Livro_1_politica_educacao_cultura_unioeste_mestrado_em_educacao_PDF\[1\].pdf](http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/educacao/Livro_1_politica_educacao_cultura_unioeste_mestrado_em_educacao_PDF[1].pdf). Acesso em: 20/08/2012.

_____. CAMPOS, Roselane Fátima. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.80, n.196, p.483-493, set/dez,1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/173/172>. Acesso em: 17/08/2012.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Revista Linhas Críticas, Brasília**, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011a. Disponível em:

http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessores_Perspectiva.pdf. Acesso em: 17/08/2012.

_____. **A pesquisa na educação básica**: uma questão política. ANPAE, 2011b In: [http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos Completos/comunicacoesRelatos/0270.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos_Completos/comunicacoesRelatos/0270.pdf). Acesso em 27/01/2013.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho docente e conhecimento. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**, 2007. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3089--Int.pdf>. Acesso em 28/08/2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2006. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 27/01/2013.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARAES, Valter Soares. **Formação e profissão docente**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.p.129-149.

_____.; GUIMARÃES, Valter S. Docência e Identidade profissional do professor In: **Professores e Professoras: formação, poíesis e práxis**. Goiânia: PUC Goiás, 2011. p.25-41.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de *Bildung*. **Kriterion vol. 46 n. 112 Belo Horizonte Dec. 2005**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2005000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 17/09/2013.

STRATHERN, Paul. **Locke em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2005-03-11T08:01:16Z-101/Publico/SouzaEduca.pdf. Acesso em: 18/07/2012.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira M.; NAVES, Marisa Lomônaco de. Concepções de educação predominantes nas pesquisas sobre professores (as) In: MAGALHÃES, Solange M.O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. **Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referências**. Goiânia, PUC Goiás, 2011.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p.23-38.

_____. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v.17 n.50 maio-ago. 2012. p.267-282.

ZEICHNER, Ken. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das letras, ABL, 1998. p.207-236

_____. FLESSNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.331-348.

Referências dos trabalhos analisados na ANPEd

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. A validade científica da didática crítica. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped**, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-2081_int.pdf. Acesso em: 27/01/2013.

LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped**, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1936_int.pdf. Acesso em: 27/01/2013.

LOPES, Luis Fernando; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Formação de professores a distância: princípios orientadores. In: **Anais da 34ª Reunião Anual da Anped**, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-81%20int.pdf>. Acesso em: 27/01/2013.

MANZANO, Cinthia Soares. A formação de professores na revista brasileira de educação (1995 – 2005): uma breve análise. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped**, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4593--Int.pdf>. Acesso em: 26/01/2013.

PEREIRA, Talita Vidal. Novos sentidos da formação docente. In: **Anais da 32ª Reunião Anual da Anped**, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5325--Int.pdf>. Acesso em: 26/01/2013.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; OLIVEIRA, Vânia Maria de; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da Anped 2003-2007. In: **Anais da 32ª Reunião Anual da Anped**, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>. Acesso em: 26/01/2013.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. Formação de professores centrada na pesquisa: os embates entre teoria e prática In: **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped**, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1630_int.pdf. Acesso em: 27/01/2013.

ANEXO 1 -

Ficha de Análise da Redecentro

REDECENTRO
PESQUISA A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES - ESTUDO INTERINSTITUCIONAL DA REGIÃO
CENTRO-OESTE
UFG/UFT/UnB/UFMS/UFMT/UFU/UNIUBE

FICHA DE ANÁLISE⁷¹

Ficha número: _____ Instituição nº _____

FICHA DE ANÁLISE		
1. TÍTULO DO TRABALHO		
2. AUTOR		
3. LEITOR(A) (ES) (AS)		
4. DATA DA LEITURA		
5. DATA DA DEFESA		
6. NÍVEL DO TRABALHO	() Dissertação () Tese	
7. INSTITUIÇÃO		
8. LINHA DE PESQUISA		
9. ORIENTADOR (A)		
10. RESUMO DA DISSERTAÇÃO/TESE		
11. PALAVRAS-CHAVE		
12. TEMAS ESTUDADOS	12.1. () Formação	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR ; e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	() Inicial () Continuada: () Em serviço () Programas oficiais () Pós-Graduação Outras/Qual?	
	12.2. Referencial utilizado Escrever no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	12.3. () Profissionalização	OBSERVAÇÕES
	() Sindicalização () Ação Coletiva () Identidade Profissional () socialização profissional e inserção no trabalho	
	12.4. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	12.5. () Prática Docente	OBSERVAÇÕES
	() Normal Nível Médio () Normal Superior (x) Pedagogia () Licenciatura Qual? _____ () Outro curso de Ensino Superior Qual? _____ () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA () Ensino profissional () Educação especial () outro. Qual? _____	

⁷¹ Ficha de Análise alterada no XX Seminário da Pesquisa / II REDECENTRO, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande/MS – 28 a 30 de maio de 2012.

	12.6. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
13. MODALIDADE	() EAD () Semi presencial () Presencial	OBSERVAÇÕES
	13.1. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
14. PROBLEMA	Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Escreva ou cite a situação problema do trabalho (resumo com citações do autor, escreva o número da página, as quais justifiquem as afirmações). Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.	
15. QUESTÕES DA PESQUISA	() O autor explicita suas questões no trabalho. () O autor não apresenta as questões da pesquisa.	OBSERVAÇÕES
16. OBJETIVO PRINCIPAL	() O autor explicita seu objetivo principal. () O autor não explicita o objetivo principal na pesquisa. () Não foi possível identificar o objetivo principal da pesquisa.	OBSERVAÇÕES
17. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	() O autor explicita objetivos específicos. () O autor não explicita objetivos específicos na pesquisa.	OBSERVAÇÕES Citar os objetivos específicos que autor apresenta no campo (cor branca). Citar apenas 3 objetivos específicos.
18. ABORDAGEM DO TRABALHO	() Qualitativa () Quantitativa () Quali-quantitativa () Multirreferencial () Outra. Qual? _____	OBSERVAÇÕES Escrever no campo (cor branca) o que o autor da produção entende sobre a abordagem escolhida, identificando página e parágrafo.
	18.1 Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
TIPOS DE MÉTODOS		
19. MÉTODOS	19.1 Posicionamento do autor: () Está claramente explicitado. Qual? _____ () Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ () Não pode ser identificado. () Outra resposta.	OBSERVAÇÕES
19.2. Método Materialismo-Histórico Dialético	INDICADORES 1. Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens. () 2. Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo. () 3. Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e socialmente situado. () 4. Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado. () 5. Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, Totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura. () 6. Articula teoria e prática e a denomina práxis. () 7. Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade. Na análise apresenta o método de investigação e método de exposição. ()	OBSERVAÇÕES
	19.3 Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky; Goldman. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores: Saviani; Frigotto, outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	

19.4. Método Fenomenológico		INDICADORES	OBSERVAÇÕES
		1. Orienta o olhar para o fenômeno. ()	
		2. Enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus sentidos. ()	
		3. Busca compreender e interpretar a experiência vivida. ()	
		4. Direciona a investigação para compreender e desvelar o fenômeno. ()	
		5. Assume o eu e suas experiências subjetivas como coisas em si, como parte do mundo. ()	
		6. Compromete-se com as questões formuladas emergentes no processo investigativo. ()	
		8. Utiliza conceitos como redução fenomenológica, redução eidética, hermenêutica, intencionalidade, “sentido de”, intersubjetividade. ()	
		19.5 Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Husserl; Heidegger; Merleau-Ponty; Paul Ricoeur; Bachelard; Mikel Dufrenne, Max Scheler, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
		Outros autores: Joel Martins; Maria Aparecida Bicudo; Vitória Espósito; Constança Cesar, Marly Bulcão, Antonio Muniz de Rezende, outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
19.6. Método Positivista		INDICADORES	OBSERVAÇÕES
		1. Concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico independente do sujeito. ()	
		2. Segue o paradigma hipotético-dedutivo: hipóteses que são testadas por meio de experimentos ou análises estatísticas ou o analítico-indutivo. ()	
		3. Busca fatos ou causas de um objeto. ()	
		4. Mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis. ()	
		5. A análise dos dados é feita numa relação linear de causa-efeito. ()	
		6. Considera os aspectos contextuais sem priorizá-los na análise. ()	
		19.7. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Comte, Durkheim; Skinner; Parkson; Raymond Boudon Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
		Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
TIPO DE PESQUISA			
20. TIPO DE PESQUISA:	DE	20.1. Posicionamento do autor:	OBSERVAÇÕES
		() Está claramente explicitado. Qual? _____	
		() Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____	
		() Não pode ser identificado.	
		() Outra resposta.	
		20.2. Tipos de pesquisas: () Estudo do tipo Etnográfico () Estudo de Caso () Pesquisa Ação () Pesquisa Documental () Survey () Pesquisa Participante () Pesquisa Experimental () História Oral () Pesquisa Histórica () Outro. Qual? _____	OBSERVAÇÕES Descrever o que o autor da dissertação ou tese entende sobre o tipo de pesquisa utilizado.
		INDICADORES	OBSERVAÇÕES
		1. O problema pode ser refeito no campo. O planejamento é flexível permitindo ao pesquisador revisão e aprimoramento do problema inicial da pesquisa. ()	
		2. O trabalho de campo implica contato direto do pesquisador com a	

20.3 Pesquisa do tipo Etnográfica	realidade estudada. ()	
	3. A compreensão do fenômeno exige intensa imersão na realidade em estudo. ()	
	4. O estudo dos contrastes entre culturas permite entender melhor o comportamento do grupo estudado. ()	
	5. A coleta de dados combina instrumentos como: observação direta, entrevistas, fotografias, videotape, história de vida, testes psicológicos (triangulação). ()	
	6. Na exposição e análise apresenta vários dados primários que são produzidos pelos informantes (depoimentos, frases, canções, histórias, desenhos). ()	
	7. O pesquisador busca o sentido que o sujeito atribui ao que está sendo investigado. ()	
	20.4.Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Emy, André, Ludke, Ezpeleta; Bogdan e Biklen. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações). Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.5 Estudo de Caso	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo. ()	
	2. A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa. ()	
	3. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo. ()	
	4. Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação). ()	
	5. O pesquisador apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo. ()	
	6. Tem por objeto uma unidade, que pode ser um grupo de pessoas, uma instituição, um fato cultural, dentre outros. ()	
20.7 Pesquisa Ação	20.6. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Yin, Stake, André, Ludke Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações). Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. As intervenções transformam as relações do/no grupo pesquisado. ()	
	2. O pesquisador associa diversas formas de ação coletiva, orientando a resolução de problemas. ()	
	3. A pesquisa tem origem no interesse do grupo pesquisado. ()	
	20.8. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Zeichner; Barbier; Thiollent; Bogdan e Biklen; Kincheloe. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações). Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.9. Pesquisa Documental	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Têm o documento como objeto de investigação. ()	
	2. Utiliza documentos originais como documentos institucionais conservados em arquivos ou de uso restrito; documentos pessoais; arquivos em mídia eletrônica; fotografias, leis, projetos, regulamentos, registros de cartório; catálogos, listas, convites, peças de comunicação; instrumentos de comunicação institucionais. ()	
	3. Caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico. ()	
	4. Possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. ()	
	5. Busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. ()	
	6. Investiga documentos examinando-os, usando técnicas apropriadas para	

	seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente. ()	
	7. Avalia o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. ()	
	20.10. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Helder; Pimentel, Samara. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.11. Survey	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Os questionários e os formulários são processados estatisticamente, considerando o tipo de análise aplicável às variáveis consideradas (qualitativa ou quantitativa). ()	
	2. As estratégias metodológicas definidas e justificadas viabilizarão o processo de coleta, processamento e análise dos dados referentes às populações ou amostragens em escala abrangentes. ()	
	3. Os questionários e/ou formulário piloto são testados em pequenas amostras para posterior correção de falhas referentes a conteúdos ou forma. ()	
	20.12. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Sellitz-Wrightman-Cook Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.13. Pesquisa Experimental	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. A finalidade é explicar o que ocorre quando dois ou mais fenômenos são relacionados. ()	
	2. A interferência na realidade é direta em condições preestabelecidas, manipulando a variável independente para observar o que acontece com a variável dependente. ()	
	3. O controle é rigoroso, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. ()	
	4. O controle é rigoroso, exigindo-se objetividade, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. ()	
	20.14. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Sellitz-Wrightman-Cook, Raymond Bourdon, Skinner, Sergio Luna. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.15. Pesquisa Participante	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O pesquisador e demais envolvidos na pesquisa interagem, promovendo transformações sociais. ()	
	2. As posições valorativas derivam de concepções do humanismo cristão e do marxismo. ()	
	3. A pesquisa é coletiva, envolvendo os participantes em todos os processos que a constitui. ()	
	4. Enfatiza a formação da consciência política do coletivo. ()	
	20.16. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: C Brandão, P. Demo. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.17. História Oral	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Envolve a utilização de narrativas feitas pelo uso de meios eletrônicos (gravação em áudio e/ou vídeo) e destinada a recolher testemunhos de	

	pessoas que presenciaram acontecimentos, participam ou participaram de situações ou experiências que possam retratar acontecimentos em instituições, categorias profissionais, grupos, movimentos sociais etc, favorecendo o resgate ou a constituição de memórias ou identidades. ()	
	2. Por meio de entrevistas aprofundadas, o investigador dá voz aos sujeitos e busca conhecer aspectos da vida dos depoentes, suas representações, percepções, ideias e significados. ()	
	3. No relato, interessa o ponto de vista do sujeito, sua singularidade, pois o objetivo é apreender a experiência conforme ela é contada e interpretada pelo próprio sujeito. ()	
	4. Utiliza a variante da história oral de vida visto que focaliza as experiências vividas pelos depoentes, permitindo-lhes liberdade total para se expressarem e comporem a história conforme seu próprio desejo. O interesse é construir ou reconstituir uma história individual, uma biografia, uma trajetória específica, mesmo que seja de grupos, com o pesquisador interferindo o mínimo possível nos relatos. ()	
	5. Utiliza a variante história oral temática visto que focaliza um determinado período, situação ou tema específico. O pesquisador está interessado na opinião, história ou ponto de vista do depoente a respeito de um específico tema ou assunto. Nesse caso, a sua participação mais ativa é necessária para conduzir a entrevista na direção que planejou e, assim, conseguir obter os detalhes de que necessita. ()	
	6. Utiliza a variante tradição oral visto que se trata da reconstituição de significados coletivos, partilhados entre sujeitos que compõem pequenos e fechados grupos como tribos, associações etc. O pesquisador procura, por meio de observações e depoimentos, recolher os pontos de vista dos sujeitos a respeito das tradições e sentidos e enfatiza aquilo que é compartilhado pelo e no grupo. ()	
	20.18. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Ricouer, Ferrarotti, Bertaux, Clifford, Dominicé, Bom Meihy, Montenegro, Nóvoa, Benjamin, Bosi. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.19. Pesquisa Histórica	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O pesquisador explicita uma postura teórica e política na apreensão do objeto em estudo. Escolhe-se um tema bem específico e pode-se estudá-lo, ao longo da história ou então, para fazer um recorte mais preciso. ()	
	2. É uma investigação crítica de fatos, desenvolvimentos e experiências do passado, com cuidadosa consideração das validades internas e externas das fontes de informações, e interpretação das evidências obtidas. ()	
	2. Mantém constante interlocução com a dinâmica histórica para reconstituir e compreender o objeto em estudo. ()	
	3. Recorre a fontes - documentos escritos; depoimentos escritos ou orais referentes ao fato pesquisado. ()	
	4. Procura descrever e comparar usos, costumes, tendências e diferenças, através da documentação do passado. ()	
	5. O pensamento histórico envolve não só a compreensão de "conceitos substantivos" (por exemplo: democracia ateniense ou revolução industrial), como também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico (por exemplo: fonte, interpretação, explicação, narrativa). ()	
	20.20. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Foucault; Chartier; Lefevre; Marc Block; Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA		
21. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA:	21.1. Procedimentos	OBSERVAÇÕES
	☐ Entrevista estruturada ☐ Questionário ☐ Entrevista semi estruturada ☐ Narrativas ☐ Observação ☐ Observação participante	

	☐ Análise de documentos ☐ Análise cultural ☐ Relatórios ☐ Grupo focal ☐ Análise de conteúdo ☐ Mapeamentos conceituais ☐ Análise de fotografia ☐ Outros. Quais?	
	21.2. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	

IDEÁRIO PEDAGÓGICO		
22. IDEÁRIO PEDAGÓGICO	22.1. Posicionamento do autor: ☐ Está claramente explicitado. Qual? _____ ☐ Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ ☐ Não pode ser identificado. ☐ Outra resposta.	OBSERVAÇÕES
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
22.2 Perspectiva Positivista	A educação é compreendida como instrução, transmissão de informação, de conhecimentos tidos como verdades e certezas científicas; é instrumento de progresso da humanidade. Veicula noções, conceitos e valores que visam a adaptação do indivíduo a um sistema social alinhados a ações de manutenção das estruturas sociais dominantes. ()	
	A escola é investida de um otimismo utilitário, que resulta da compreensão de que a ela cabe contribuir para a ascensão social, reorganizando a sociedade, para alcançar o progresso. ()	
	O professor é o centro do processo pedagógico. É aquele que dirige, organiza, treina, transmite o conhecimento como verdade e certeza científica. Enfatiza a memorização, avalia a reprodução do conhecimento ensinado, age para evitar o erro e controlar o processo de aprendizagem. ()	
	O ensino e a aprendizagem enfatizam a transmissão do conhecimento, mediado ou não pelas TIC's, a repetição de exercícios e atividades. Traduzem uma concepção coerente com a visão tecnicista de planejar, organizar, dirigir e controlar. O rigor metodológico, a objetividade e a neutralidade se estendem para o âmbito da prática pedagógica. Evidenciam um progresso que se inicia com o que é considerado mais simples e segue para o mais complexo. O ensino e a aprendizagem estão relacionados com a memorização e reprodução de idéias e modelos centralizados no desempenho individual. ()	
	22.3. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Anísio Teixeira, Comenius, Dewey, Herbart, Lourenço Filho, Skinner, August Comte, Emile Durkheim. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
22.4. Perspectiva Fenomenológica	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	A educação é compreendida como um processo aberto, contínuo que valoriza a subjetividade e a inter-subjetividade, o diálogo, a busca de sentidos. Busca o significado das experiências vividas, valoriza o processo de formação e a compreensão do fenômeno educativo de forma rigorosa. ()	
	A escola é apreendida em sua complexidade dos sujeitos, da pessoa; é um espaço de múltiplas relações pessoais, é percebida como experiência vivida que promove autonomia do ser e a partir de ações que ressignificam as experiências subjetivas. Apreendem/constroem sentidos/significados dos saberes humanos. A escola é um espaço de criação e re-criação de sentido e significados. ()	
	O professor tem papel pedagógico articulador, ativo no processo de desvelamento de sentidos e de significados do conhecimento. Assume uma relação dialógica com os alunos. Enfatiza a experiência vivida. ()	
	O processo de ensino-aprendizagem visa o desvelamento de sentidos e significados, que se apresentam à consciência do sujeito. A busca de significado sobrepõe-se à mera transmissão do conteúdo. Estimula-se a ressignificação das experiências vividas pelo sujeito, a abertura constante para a revisão do conhecimento e a transformação do sujeito e da cultura do aluno. ()	

	22.5. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Husserl; Heidegger; Merleau-Ponty; Paul Ricoeur; Bachelard; Mikel Dufrenne, Max Scheler, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre. Escreva no campo (corbranca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores: José Ternes, Adão Peixoto, Marli Bulcão, Elyana Barbosa, Constança Cesar, Antonio Muniz de Rezende, M. Aparecida Bicudo, Ernildo Stein, Joel Martins, Yolanda Cintrão Forghieri e outros. Escreva no campo (corbranca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
22.6. Perspectiva Materialista-Histórica Dialética	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	A educação é compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade. ()	
	A escola é parte inseparável da totalidade social, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Representa uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador. ()	
	O professor é sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios. ()	
	O processo de ensino-aprendizagem se expressa numa práxis que propicia construções de conhecimentos e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados. O diálogo, a reflexão, a contradição e o conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem na qual a internalização e construção de conhecimentos possibilita a transformação das relações e da sociedade. ()	
	22.7. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky; Leontiev; Luria; Wallon; Freire. Escreva no campo (corbranca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores: Saviani; Frigotto; González Rey; Angel Pino; Luis Carlos de Freitas; Newton Duarte; Maria Tereza Assunção de Freitas; Libâneo e outros. Escreva no campo (corbranca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
23. RESULTADOS:	23.1. O autor articula os dados aos fundamentos teóricos? (O pesquisador apoia-se nos autores de referência para apresentar/discutir os resultados?).	OBSERVAÇÕES
	() sim () não () outra resposta	
24. CONCLUSÃO:	24.1. Há articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais?	OBSERVAÇÕES
	() sim () não () outra resposta	
	24.2. O autor se posiciona sobre aquilo que se propôs fazer?	OBSERVAÇÕES
	() sim () não () outra resposta	
25. OBSERVAÇÕES FINAIS	25.1. Outro aspecto importante do trabalho que merece ser ressaltado/ Observações pertinentes e complementares	OBSERVAÇÕES
		O leitor pode escrever no campo (cor branca) as informações que achar pertinente. Faz comentários finais. É aqui que o leitor vai especificar quando é ele quem interpreta alguma informação (sua opinião) ou é o autor que deixa claro algum assunto.

Apêndice 1

Concepção Tradicional de Educação

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	FUNDAMENTOS	FINS DA EDUCAÇÃO	NATUREZA DOS OBJETIVOS: princípios e valores
Tradicional religiosa	• Concepção filosófica humanista tradicional cristã (Tomismo); • Visão essencialista de homem.	Educação como conformação e disciplinamento	• Cabe à educação moldar a existência particular de cada educando à essência universal que o define enquanto homem; • Conformação disciplinar, moral e intelectual; • Sujeição e conformação dos não cristãos à fé católica.
Tradicional de conciliação	• Ecletismo – base filosófica da política de conciliação; • Conciliação entre as ideias do liberalismo moderado e do pensamento tradicional religioso; • Influência do iluminismo; • Influência da visão de mundo racionalista de base empirista e utilitarista	Educação como instrução Educação humanística e de cultura geral de caráter individualista	• Formação da elite brasileira e adequação dos sujeitos à nova realidade econômica do país e do mundo; • Substituição da visão de mundo medieval pelo racionalismo científico; • Promover a modernização do Império centrada no modo de produção capitalista; • Princípios individualistas.
Tradicional leiga	• Concepção filosófica humanista tradicional; • Visão essencialista de homem; • Perspectiva da psicologia empirista – não considera processos internos de aprendizagem; criança como tábula rasa; • Base sociológica na doutrina liberal e no empirismo lockeano; • Racionalismo científico.	Educação como produto	• Desenvolvimento do projeto de hegemonia da burguesia industrial; • Transformar os indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos por meio da escola; • Os fins educacionais escapam ao indivíduo; • Formação intelectual, moral e disciplinar; • Centralidade na instrução; • Aperfeiçoamento da seleção das elites e exclusão das massas populares • Teoria molda a prática. • Negação sistemática do presente em detrimento do passado

Apêndice 2

Concepções Pedagógicas não hegemônicas (início do século XX)

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	FUNDAMENTOS	FINS DA EDUCAÇÃO	NATUREZA DOS OBJETIVOS: princípios e valores
Socialista	Bases no socialismo utópico	Não sistematizada	• Ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional; • Crítica à inoperância governamental; • Princípios coletivos, voltados ao interesse das massas populares.
Anarquista ou libertário	Pensamento anarquista/libertário	Educação integral	• Escolas autogeridas e autônomas; • Escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores; • Crítica à educação e escola burguesa; • Princípios coletivos, voltados ao interesse das massas populares.
Comunista	• Socialismo soviético; • Pensamento marxiano.	Não sistematizada	• Princípios coletivos, voltados ao interesse das massas populares. Ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares.

Apêndice 3

Concepção Escolanovista de Educação

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	FUNDAMENTOS	FINS DA EDUCAÇÃO	NATUREZA DOS OBJETIVOS: princípios e valores
Concepção Escolanovista	• Concepção filosófica humanista moderna • Visão existencialista de homem - a natureza humana é mutável; • Perspectiva do pragmatismo de Dewey – considera os processos internos; a criança passa a ser o centro do processo educativo; • Base sociológica na doutrina liberal moderna ou renovada, por influência do positivismo Durkheimniano.	Educação como processo e desenvolvimento individual Educação como redenção social Promover a coesão social e a integração dos indivíduos ao todo social Preparar os indivíduos para exercerem seus papéis sociais e se adaptarem às novas exigências da sociedade	• Negação do que é tradicional; • Educação pela experiência concreta, ativa e produtiva de cada um; • Voltada aos aspectos das operações mentais, do fazer, do relacionar, dos processos internos; • “coloca o educando numa situação de contínua reformulação de atitudes e comportamentos, tal a soma de transformações que diariamente ocorrem” (GARCIA, 2012, p.52); • A escola como local de reconstrução social e de democratização da sociedade; • Principais princípios: função essencialmente pública da educação, escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação; • Excessiva preocupação com os métodos; • Relação teoria e prática – ênfase na prática, no aprender fazendo.

Apêndice 4

Concepção Tecnista

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	FUNDAMENTOS	FINS DA EDUCAÇÃO	NATUREZA DOS OBJETIVOS: princípios e valores
Concepção Tecnista	• Organização racional do trabalho de base taylorista/fordista • Psicologia Comportamental - Behaviorismo • Inspiração filosófica neopositivista e funcionalista	Educação como treinamento, para modelar comportamentos; Preparar para o mercado de trabalho.	• Concepção produtivista de educação; • Educação como equalização social; • Princípios: racionalidade, eficiência e produtividade; • Burocratização, operacionalização e mecanização dos processos educativos. • Centralidade na organização racional dos processos educativos; • Professores e alunos como meros executores daquilo que foi planejado por um especialista; • A transmissão dos conteúdos como balizadora dos processos formativos; • A relação professor/ aluno meramente técnica; • Fragmentação do trabalho pedagógico; • Pressupostos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade.

Apêndice 5

Concepção das Teorias da Reprodução

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	FUNDAMENTOS	FINS DA EDUCAÇÃO	NATUREZA DOS OBJETIVOS: princípios e valores
Teorias da Reprodução	• Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, com Bourdieu e Passeron (1975); • Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado de Althusser (1970); • Teoria da escola dualista, com Baudelot e Establet (1971).	Este ideário não aponta uma finalidade ou um objetivo próprio, pois não produziram uma pedagogia. Entretanto, entendiam a educação como reprodução social	• Empenham-se em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo; • Função básica da educação é reproduzir as condições vigentes; • Não há o que a escola ou o professor fazer para mudar essa realidade. • Escola como instrumento de inculcação da ideologia burguesa; • Embora concebessem que existe a ideologia do proletariado, a consideram existente apenas fora da escola (nas massas e em seus movimentos).

Apêndice 6

Concepções Críticas

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	FUNDAMENTOS	FINS DA EDUCAÇÃO	NATUREZA DOS OBJETIVOS: princípios e valores
Concepção Crítica	Materialismo histórico dialético	Educação como prática social Educação para a transformação social	• Compreender as questões educacionais a partir do contexto histórico; • Escola como espaço de embate entre as forças reprodutoras e transformadoras da sociedade; • Visa mudanças estruturais na sociedade, no sentido de romper com o sistema capitalista e consolidar com uma sociedade socialista democrático; • Homem como síntese de múltiplas determinações e das relações sociais; • Colocar a educação e a escola a serviço das forças emergentes da sociedade; • Unidade teoria e prática, a práxis.

Apêndice 7

Pedagogia de Paulo Freire

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	FUNDAMENTOS	FINS DA EDUCAÇÃO	NATUREZA DOS OBJETIVOS: princípios e valores
Pedagogia de Paulo Freire	Pluralismo teórico: Inicialmente pauta-se no existencialismo fenomenológico e no personalismo cristão; em um segundo momento ampara-se no Marxismo (Marx, Sartre, Hobsbawn, Goldman, Lukács, Kosik, Gramsci) e neomarxismo	Educação como libertação/emancipação Educação como instrumento de luta para a transformação Educação problematizadora	• Centralidade no sujeito participe do processo educativo; • Práxis educativa como condição para a uma educação humanizadora; • Não neutralidade da educação, caráter político e cultural; • Princípios: transição de uma consciência ingênua para a consciência crítica, o diálogo, a escuta, a horizontalidade na relação professor-aluno, a ética, a criticidade, a cultura, a humildade, a politicidade, a liberdade, a autonomia, a dialeticidade e a relação dialética entre objetividade-subjetividade; • Consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado: caráter processual da aprendizagem; • Conscientização de si como sujeito histórico, político, social e cultural para intervir no mundo transformando-o; • Coerência entre o discurso sobre a prática e a sua própria prática voltadas aos interesses das camadas excluídas da sociedade (práxis político-pedagógica);

APÊNDICE 8

Quadro de equivalência entre a catalogação das Fichas da Redecentro e a que utilizamos em nosso trabalho

Identificação da Redecentro	Identificação dessa pesquisa
Ficha 3 – Instituição 1	T1
Ficha 9 – Instituição 1	T2
Ficha 42 – Instituição 5	T3
Ficha 43 – Instituição 5	T4
Ficha 62 – Instituição 6	T5
Ficha 101- Instituição 5	T6
Ficha 106 – Instituição 5	T7
Ficha 109- Instituição 5	T8
Ficha 111 - Instituição 5	T9
Ficha 121 - Instituição 6	T10
Ficha 127 - Instituição 6	T11