

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ISABELA RIBEIRO VILLARES NASCIMENTO

**A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA ATIVIDADE EDUCATIVA:
CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS
CONTEÚDOS ESCOLARES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

CORUMBÁ - MS

2019

ISABELA RIBEIRO VILLARES NASCIMENTO

**A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA ATIVIDADE EDUCATIVA:
CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS
CONTEÚDOS ESCOLARES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Araújo de Lima.

CORUMBÁ - MS
2019

TERMO DE APROVAÇÃO

Dissertação intitulada “A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA ATIVIDADE EDUCATIVA: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO”, apresentada por ISABELA RIBEIRO VILLARES NASCIMENTO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Araújo de Lima.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cláudia Araújo de Lima (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN

Prof.^a Dr.^a Celi Corrêa Neres (Membro Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

Prof.^a Dr.^a Edelir Salomão Garcia (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN

Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Membro Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN

CORUMBÁ, _____ DE _____ DE 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Cláudia Araújo de Lima pela caminhada e mão amiga, por toda paciência dispensada em um momento delicado de minha jornada no Programa de Pós-Graduação, pela orientação e apoio acadêmico. Obrigada pela referência de mulher e profissional que és! Agradeço também à Prof.^a Dr.^a Edelir Salomão e à Prof.^a Dr.^a Celi Corrêa Marques por aceitarem compor, generosamente, a banca de defesa desta pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus do Pantanal, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Aos meus mestres, que tanto me inspiraram e inspiram a seguir adiante, acreditando na transformação da Educação brasileira, principalmente à professora Edelir Salomão, ao professor Fabiano Santos e à professora Beatriz Xavier. Obrigada aos professores, professoras e técnicos do Programa! Agradeço à Capes pela concessão do financiamento à pesquisa.

À minha mãe, Lídia Villares, mulher guerreira. À minha amada avó, Edice Ribeiro, e meu avô (*in memoriam*), José Villares: vocês são o início e motivo de tudo o quê vivi. Vô, o senhor é muito importante para mim, é a figura paterna e exemplo de pessoa honesta e responsável com todos. Obrigada pela força! Agradeço ao meu irmão, José Neto, meu amor, meu cuidado e eterno companheiro de vida. Obrigada por existir!

Aos meus tios, Moisés Villares e Maria da Conceição Villares, pela presença e apoio de todas horas. A toda família Villares. Amo vocês!

Às amigas, irmãs de alma, Ana Carolina Gomes e Karol Rocha. Mesmo distantes, não largamos a mão uma da outra, não deixamos de transmitir boas energias, de doar um pedacinho do tempo para uma conversa banal ou um desabafo. Vocês me ensinam a ser melhor. Obrigada por isso!

Às amigas de jornada acadêmica: Daniela Schmidt e Natália Souza. Às demais companheiras e companheiros do Mestrado, muito obrigada por tudo o que aprendi com todas e todos, levarei ótimas lembranças da nossa turma.

Especialmente, aos meus alunos e alunas, por me ensinarem tanto sobre afeto. Aos meus colegas de profissão e trabalho, pois com vocês aprendo a arte de ser forte em meio à tempestade.

Agradeço à vida, por me dar novas chances e motivos para seguir em frente todos os dias, por me ensinar a vencer a mim mesma e olhar para o amanhã com os olhos da renovação, da esperança, do amor.

RESUMO

No contexto educacional contemporâneo, a relação entre formação e atividade docente são dimensões afetadas por múltiplas determinações e interesses de ordem econômica e política, suscitando com que o sentido e a significação, aplicados às ações e atividades docentes, encontrem-se fragmentados, incidindo na ampliação da alienação dos indivíduos. Neste sentido, este trabalho visa analisar a relação entre teoria e prática na formação e desenvolvimento da atividade docente, e seus reflexos no ensino dos conteúdos escolares. Para tanto, elegeram-se como aportes a Teoria Histórico-Cultural, a partir de Vigotski (2008) e Leontiev (2004), e a Pedagogia Histórico-Crítica, à luz das contribuições de Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins e demais pesquisadores críticos da educação brasileira. Metodologicamente, a fim de compreender os motivos aplicados ao desenvolvimento da atividade docente foram entrevistadas quatro professoras atuantes no Ensino Fundamental de escolas públicas da rede de ensino municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que responderam ao questionário semiestruturado contendo treze perguntas, que abarcavam desde a formação inicial à prática de ensino dos conteúdos escolares em turmas do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa apontam que a atividade docente tem sido pautada nos interesses políticos e econômicos do Estado, dissociando-se assim teoria e prática, o que faz do trabalho do professor e seus resultados instrumentos de manutenção da divisão de classe e da formação humana voltada aos propósitos capitalistas e produtivistas. Tais limitações suscitam a falta de reconhecimento docente dos desdobramentos possíveis da atividade educativa como mecanismo de transformação social na transferência dos conhecimentos acumulados pela coletividade.

Palavras-chave: Atividade Educativa. Teoria e Prática de Ensino. Políticas de Formação de Professores. Teoria Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

In the contemporary educational context, the relation between formation and teaching activity are dimensions affected by economic and political multiple determinations and interests, provoking that the significance applied to the actions and teaching activities are fragmented, expandying the alienation of individuals. In this sense, this work aims to analyze the relationship between theory and practice in the learning formation and development, and its reflexes in the school contents teaching. For that, the Cultural-Historical Theory proposed by Vigotski (2008) and Leontiev (2004) and the Historical-Critical Pedagogy of Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins and others Brazilian researchers critical education were chose. Methodologically, to understand the reasons applied to the teaching activity development, four elementary school public teachers from Campo Grande, Mato Grosso do Sul were interviewed, who answered the semistructured questionnaire containing fourteen questions about ranging from initial training until the school content teaching in elementary school. The research results indicate that the teaching activity has been based on the political and economic interests of the State, dissociating theory and practice, which makes the teaching work and its results instruments of maintenance of class division and human formation geared to capitalist purposes. Such limitations give rise to the lack of recognition possible educational activity consequences as a mechanism of social transformation in the knowledge accumulated transfer by the community.

Keywords: Educational Activity. Teaching Theory and Practice. Teacher Training Policies. Historical-Cultural Theory. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo de Questionário Socioeconômico/Acadêmico	34
Quadro 2: Entrevista Semiestruturada	36
Quadro 3: Componentes do processo de ensino-aprendizagem.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrículas e concluintes em cursos de formação de professores (2016)	122
Tabela 2: Número de instituições de Educação Superior por categoria administrativa e localização (capital e interior) - (2016)	123
Tabela 3: Cursos de Graduação - categoria administrativa e grau acadêmico (2016) ..	124

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

BNTD - Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações

HISTEDBR - Grupo Estudos e Pesquisa - História, Sociedade e Educação no Brasil

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UAB - Universidade Aberta do Brasil

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA: PROBLEMA, OBJETIVOS, PERCURSO METODOLÓGICO, ABORDAGENS TEÓRICAS E CONCEITOS	17
2.1 Delineamento do problema, objetivos e importância social da pesquisa.....	17
2.2 Objetivos	19
2.2.1 Objetivo Geral.....	19
2.2.2 Objetivos Específicos.....	20
2.3 Tessitura de perspectivas teóricas: as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.....	21
2.4 Percurso metodológico.....	27
2.4.1 A busca em bases de dados	29
2.4.2 Análise documental e bibliográfica	30
2.4.3 Participantes da pesquisa	32
2.4.4 Análise das concepções docentes.....	33
2.5 Instrumentos da pesquisa	34
2.5.1 Questionário e Entrevista Semiestruturada	34
2.6 Análise das entrevistas	37
3 NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA ATIVIDADE EDUCATIVA: A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	39
3.1 Teoria e prática na formação e no trabalho docente: a difusão do conhecimento escolar como motivo principal da atividade educativa	48
3.2 A atividade de ensino e as propriedades dos conteúdos escolares.....	49
3.3 Teoria e prática, e a mediação docente: reflexos no ensino dos conteúdos escolares	54
3.4 Formação de professores: cenários políticos e o sentido de ser professor no Brasil	62
4 PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	64
4.1 Formação docente no Brasil Imperial	65
4.2 Formação de professores na Primeira República (1889 a 1929)	72
4.3 A reforma da Escola Normal de São Paulo e a criação dos Institutos de Educação.....	74
4.4 As bases fundamentais do ideário renovador da Educação brasileira	83
4.5 Políticas de formação de professores na Era Vargas (1930-1950)	94
4.6 A Educação como elemento de diferenciação de classe e ascensão social.....	102
4.7 Formação docente no período do Regime Militar (1964-1980)	107
4.8 A década de 1980 e as pedagogias contra hegemônicas.....	117
4.9 A formação de professores no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil....	120
4.10 Docência na contemporaneidade: formação de professores e o projeto neoliberal ...	127

4.11 Tendências teórico-práticas, formação docente e suas implicações na atividade de ensino dos conteúdos escolares.....	139
5 ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NA ATIVIDADE DE ENSINO: CONCEPÇÕES DOCENTES	145
5.1 Formação e desenvolvimento da Educação Escolar e docência na sociedade atual.....	147
5.2 Teoria e prática na atividade de ensino dos conteúdos escolares	154
5.3 Mediação dos conteúdos de ensino e aprendizagem, e a formação do gênero humano	157
5.4 Análise sobre a Educação escolar e a atividade docente na formação do conhecimento teórico-científico	163
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	185
ANEXOS	194
ANEXO A - Transcrição das entrevistas	194

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os fatores que destacam a importância de trazer à luz do conhecimento as tensões implicadas na relação entre teoria e prática na atividade de ensino mediada pelos professores e professoras. A teoria está no domínio do ideativo. É na ideação da prática que a teoria oferece suporte à atividade docente.

A teoria na atividade docente é instrumento de dilatação da visão consciente do real e, por isso, na profissionalização dos professores é indissociável ao fazer. A teoria constitui o sistema de valores e conhecimentos sobre o objeto de manipulação do professor: os conhecimentos sobre o campo da educação e, em específico, dos conteúdos escolares.

No terreno da Educação Escolar, uma das propriedades da teoria é a fundamentação do pensamento e das ações pedagógicas. Apesar de sua importância na mobilização da atividade educativa, é possível localizar na literatura e na vivência da docência significativa tensão entre teoria e prática, principalmente nos aspectos que se somam para que o ensino dos conteúdos escolares seja desenvolvido.

Não é raro localizar nos relatos de senso comum de docentes que, no cotidiano das Escolas Básicas, as teorias apreendidas nas formações iniciais pouco contribuem para o sucesso de suas práticas. Esses relatos levam-nos a atentar para o tamanho da distância entre o idealizado para a prática docente e a estrutura da realidade em que se processam as práticas de ensino, principalmente nas escolas públicas, locais de maior inserção de docentes e discentes.

O quadro de profissionais da Educação no Brasil é um dos mais amplos, principalmente os alocados em escolas públicas. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2017, o quantitativo global de docentes ativos na Educação Básica foi de 2.192.224. Desse universo, a maior concentração de professores/as está no Ensino Fundamental I, com 886.708 (41%), da rede municipal de ensino pública e urbana (INEP, 2017).

Em 2017, mais de 48 milhões de estudantes matricularam-se na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial). Desse quantitativo, cerca de 39 milhões (81%) em escolas públicas e pouco mais de 9 milhões (19%) em escolas privadas (INEP, 2017).

O Ensino Fundamental I e II apresentou maior quantidade de estudantes e professores/as, com 27.348.080 de matrículas e 1.399.114 docentes em exercício, em 2017. Ou seja, do total de 48 milhões, 56% é preenchido por matrículas do Ensino Fundamental e 64% dos postos de trabalho são ocupados por professores/as que atuam nessa etapa de ensino.

Dos mais de 27 milhões de estudantes, aproximadamente, 15 milhões (55%) efetuaram matrícula nos primeiros anos (1.^º a 5.^º ano) e 12 milhões (45%) nos últimos anos (6.^º a 9.^º ano) do Ensino Fundamental, nas redes pública e privada. Dentro desse recorte, o número mais expressivo de matrículas está concentrado nos 4.^º e 5.^º anos, com a soma de 5.225.308, na rede pública e 1.051.481 na rede privada, configurando o universo de 42% do total de 15 milhões (INEP, 2017). De acordo com as estatísticas, o maior número de matrículas e professores/as está reunido no Ensino Fundamental da rede pública de ensino. O quantitativo evidenciado pelos números implica pensarmos na abrangência e potencial de transformação ou reprodução da estrutura social no pensamento pela atividade educativa, uma vez que na escola grande número de pessoas interage com o objetivo de trocar conhecimentos.

A função social da escola é difundir os conhecimentos científicos na atividade de ensino, e esse processo depende da mediação docente para acontecer. O estímulo à autonomia do aluno no processo de aprendizagem não anula a função do professor diante da organização do ensino. Pressupõe-se que este profissional é formado para atuar como propagador dos conhecimentos culturais transformados em um saber específico: o saber escolar (SAVIANI, 2000). Entretanto, não se pode deixar de ressaltar que os professores e professoras que atuam no Ensino Básico, sobretudo público, enfrentam desafios diáários que interferem na qualidade e resultados do ensino realizado, tais como: salas de aulas superlotadas de estudantes, violência e indisciplina entre alunos, escassez de recursos pedagógicos e didáticos, espaços físicos inadequados, entre outros fatores que dificultam o alcance da excelência em ensino e aprendizagem (NUNES, 2005; POSSAMAI, 2014).

O ensino é uma atividade social, assim como são as ingerências que atuam no movimento dessa atividade. Analisar a atividade dos/as docentes que atuam na Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, etapa com mais docentes e estudantes matriculados, é extremamente importante, visto ser o período base para o desenvolvimento integral do indivíduo e para progressão escolar.

O resultado do trabalho docente gera impacto na vida de muitas pessoas, considerando o efeito que o ensino de qualidade pode desencadear, se referenciado na ciência desde os primeiros anos de escolarização. Para tanto, considerar-se-á de extrema importância

à análise da relação entre teoria e prática na atividade de ensino dos conteúdos escolares, visto que são dimensões indissociáveis e basilares ao desenvolvimento de um trabalho lúcido e comprometido com a vida de milhares de crianças e jovens inseridos nas Escolas Básicas.

Antes de adentrar na questão central da pesquisa, se faz importante expor a percepção organizada em torno do tratamento do conteúdo de ensino pelos professores das áreas disciplinares e discentes com formação em Pedagogia. Minha percepção sobre o processo formativo e experiência de ensino reflete as dificuldades de desenvolvimento da atividade pedagógica originada na desconexão entre teoria e prática.

Das experiências pessoais com a formação inicial e a prática da docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental I e na relação profissional com outros/as professores/as, é notável o esboço de compreensões que se reportam a distância entre os conhecimentos teóricos e práticos, entre o ideal e o real na distribuição do saber escolar. Essa condição apresenta como reflexo a separação entre o que se aponta como almejado na teoria em Educação e o que se processa na realidade da prática de ensino. Esse fenômeno é o que justifica o estudo.

A atividade educativa vai muito além do trabalho desenvolvido pelos docentes no contexto escolar. Compreende-se que a atividade é a ação mediada por experiências e conhecimentos específicos ao campo em que o profissional está inserido, como por exemplo, nos espaços de formação inicial e continuada, nas escolas, nos ambientes de estudos e pesquisas acadêmicas, nos sindicatos e demais âmbitos de mobilização de saberes. Logo, a atividade dos/as professores/as não se finda na execução do seu trabalho diário.

Apesar de se ter plena concordância com os aspectos indispensáveis à atividade de ensino, é preciso revisar os conflitos implicados ao desenvolvimento dessa atividade pelos professores atuantes nas escolas públicas. Conforme minha experiência com a Escola Básica pública, sobretudo, nos últimos anos do Ensino Fundamental I, muitos/as pedagogos/as no exercício da função docente evidenciam dificuldades no tratamento de determinados conteúdos curriculares.

A percepção aparente é a que os pedagogos/as dominam o como ensinar, mas precisam consolidar conhecimentos acerca do quê ensinar, ou seja, nos aspectos conceituais dos conteúdos de ensino. Os/as professores/as das demais áreas parecem dominar com mais propriedade os conceitos do objeto de ensino, mas somam dificuldades nos aspectos pedagógicos didáticos. No interior da Escola Básica, isso pode significar perda na qualidade

da atividade de ensino e, tão logo, prejuízo às aprendizagens dos estudantes.

Em relatos suspensos em momentos informais de conversas entre docentes, é recorrente a crítica à formação inicial. Sobremaneira, aparecem contestações acerca da frágil relação entre os saberes que circulam nas situações de preparo para o exercício da atividade docente e a realidade da prática na Escola Básica, acenando para a existência de um hiato nos objetivos formativos das instituições superiores e básicas no tratamento dos conteúdos escolares.

Para investigar os fatores que desencadeiam tensões entre teoria e prática, formação e exercício da docência, adentrar-se-á nos aspectos históricos, sociais e estruturais da formação e prática docente. Investigar esses aspectos é importante, porém delicado, posto a condição particular em que se coloca cada educador. Nenhum professor/a aprecia a verbalização das suas, das nossas fragilidades, mas verbalizar e refletir são ações preliminares às mudanças.

Em geral, pela percepção comum, tem-se como hipótese que a falta de compreensão ampla sobre os objetivos da teoria e da prática na atividade docente, principalmente no ato de ensino dos conteúdos escolares, condicionam os professores à vivência da experiência imediata da sala de aula, com vistas ao cumprimento superficial das exigências curriculares e avaliativas estruturadas nas instâncias superiores dos sistemas de Educação. Essas limitações tendem a gerar nos/as docentes falta de reconhecimento dos desdobramentos possíveis da atividade realizada, no limite espacial em que se encontra e sua transferência para outros contextos.

A fim de verificar se a hipótese se confirma ou é negada, a pesquisa teve por objetivo analisar a relação entre teoria e prática na formação e desenvolvimento da atividade docente, e seus reflexos no ensino dos conteúdos escolares.

As etapas de sua realização se organizaram em sequência. Na Seção I, buscou-se compreender a natureza e especificidade da teoria e prática no trabalho docente, e sua relação com o desenvolvimento da atividade de ensino dos conteúdos escolares. As teorias norteadoras foram a Teoria Histórico-Cultural, com predominância das abordagens de Leontiev (2004), na perspectiva da Teoria da Atividade, e de Vigotski (1991, 2008).

A Seção II abrange as análises das ideias e políticas pedagógicas voltadas à formação de professores na relação entre teoria e prática, e seus reflexos no desenvolvimento da atividade docente. Como suporte teórico, optou-se pela fundamentação a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, referenciada nas elaborações dos professores e pesquisadores Dermeval

Saviani, Newton Duarte e Lígia Marcia Martins. Nesta Seção, foi realizada uma análise bibliográfica e documental, com interesse em localizar nos principais movimentos políticos e sociais os interesses para formação de professores e, consequentemente, para Educação Básica e o ensino processado no interior das instituições de Educação.

Na Seção III, são discutidas as percepções docentes acerca da importância da teoria e prática educativa, na mediação do processo de ensino dos conteúdos escolares e sua implicação na formação do gênero humano. Participaram da pesquisa quatro professoras atuantes na rede pública de ensino do município de Campo Grande/MS. Em linhas gerais, as docentes contribuíram com suas percepções sobre a construção da profissionalidade docente, desde a formação inicial até a prática em sala de aula dos conteúdos escolares na relação entre teoria e prática na atividade educativa.

O resultado do estudo aponta para a confirmação da hipótese levantada. As formações iniciais para a docência, constituídas e processadas ao longo do tempo histórico em movimentos descontínuos de enriquecimento de saberes aplicados ao ato de ensinar, apresentam-se como fatores determinantes na dicotomia entre teoria e prática. Além disso, a atividade docente aparece sombreada pelos interesses políticos e econômicos que, na figura do Estado, tencionam os elos entre motivo da atividade e ação a se romperem, tornando o trabalho dos/as professores/as, bem como seus resultados, instrumento da manutenção da divisão de classe e da formação humana exigida ao funcionamento das sociedades capitalistas.

Assim, processo e produto, forma e conteúdo, são fragmentos distintos na atividade educativa. Nessa distinção, os conteúdos escolares mais avançados, consolidados na ciência, são diluídos e empobrecidos em práticas pedagógicas referenciadas no cotidiano ou no raso da vida coletiva. A escola e o saber escolar são feitos de instrumentos na manutenção da formação de consciência refletida nos contextos imediatos. Essas limitações tendem a provocar falta de reconhecimento dos desdobramentos possíveis da atividade educativa docente e de seu potencial de transformação social na transferência dos conhecimentos acumulados pelo conjunto da humanidade.

2 METODOLOGIA: PROBLEMA, OBJETIVOS, PERCURSO METODOLÓGICO, ABORDAGENS TEÓRICAS E CONCEITOS

2.1 DELINEAMENTO DO PROBLEMA, OBJETIVOS E IMPORTÂNCIA SOCIAL DA PESQUISA

Pesquisas científicas que se dedicam à observação do concreto e seus reflexos na constituição da vida dos indivíduos nascem da abordagem de um problema factual. Essa é uma exigência dada ao movimento de identificação de determinado fenômeno social e de compreensão das determinações incorporadas ao problema. De antemão, considera-se prudente salientar que a compreensão da realidade exige um movimento de abstração das determinações que compõem o objeto capturado imediatamente, e essa atividade exige do pesquisador um olhar capaz de enxergar as mediações implícitas na construção do objeto.

Na relação com o mundo objetivo, com a realidade que nos circunda e nos constrói, a captura da essência do objeto sofre transformações dinâmicas. Assim, o dimensionamento da “problematicidade do problema” (SAVIANI, 1975, p. 04) envolve a compreensão de como o problema se insere no processo global no qual a existência humana se desenrola. Desta forma, busco delinear o que chamo de ponto de emergência do problema, a partir da descrição de um conjunto de dados da realidade imediata.

Como pedagoga e professora da rede básica de ensino público, minhas inquietações de pesquisa não poderiam estar distantes desse universo, ou seja, da formação inicial de professores e da atividade que desenvolvo como docente. Para melhor explicitar o problema, de forma breve, retomarei alguns aspectos da minha relação com a atividade docente. Ciente de que toda atividade é determinada socialmente e em observação à progressiva desvalorização do trabalho do professor, a pergunta que sempre fiz a mim mesma durante a Graduação foi: qual é a natureza da atividade docente?

O questionamento surgiu na tentativa de recuperar o movimento do real, que explica aquilo que é fundamental à existência da atividade de trabalho docente e à formação do professor como ser genérico permeado por vivências, influenciado pelo sistema de valores da sociedade e que incorpora e executa uma função determinada socialmente. A necessidade de resposta à pergunta e identificação das mediações que atuam na formação do ser professor, em um primeiro momento, incorreu em meio à percepção simplista de que as aprendizagens

da formação docente, as teorizações, não faziam leitura daquilo que constituía a realidade da escola básica pública.

Essa percepção fica bem ilustrada no recorte da fala de professoras do Ensino Básico, em situação de estágio curricular, no qual estive presente: 1.^a) “quando você for professora vai pensar diferente a respeito do que é a escola”; 2.^a) “na prática, tudo muda e a teoria fica na universidade”; 3.^a) “não é possível dar conta de tudo ao mesmo tempo e, na hora de ensinar, faz-se o que se pode.” (NASCIMENTO E PORTO, 2013). As falas surgiram em momentos informais de trocas de experiências e conversas sobre o trabalho do professor em sala de aula. Na verdade, foram momentos de trocas de visões de mundo, e toda visão de mundo é construída em meio a espaços, relações e durante o desenvolvimento da vida.

O principal à estruturação das falas foi a expressão da realidade que abarca o desenvolvimento da atividade docente. Pode-se considerar como hipótese que, na primeira e na segunda fala, há a revelação de que a construção ideal sobre a escola, a formação do professor e sua atividade de trabalho não confluem com a realidade do que esses profissionais vivenciam no seu cotidiano; por isso, apareceu a afirmação implícita de que, na prática, a teoria é outra.

Na terceira afirmativa, ao que parece, revelaram-se os limites objetivos que se tornam subjetivos da atuação docente diante das demandas impostas ao funcionamento da escola e ao ensino. Para enxergar os limites e tensões, destaco minhas próprias experiências com a realidade da escola básica pública e as ações que pressionam o trabalho educativo para baixo, para a desqualificação, tais como: falta de espaços físicos adequados à acomodação dos estudantes e professores; carência de materiais e espaços pedagógicos adequados ao ensino de qualidade; situações de violência física, moral e simbólica, vivenciadas diariamente pelos professores e alunos; e, principalmente, a desvalorização daquilo que, em tese, estrutura a existência da escola: o conhecimento difundido pelos conteúdos de ensino.

Além dessas falas, observo no desenvolvimento cotidiano do trabalho educativo evidente desestímulo e desapontamento em relação à função da escola, dos professores e dos conhecimentos escolares na formação das gerações futuras. Diante das evidências, julga-se necessário compreender:

- 1) onde se situa a distância entre o ideal (colocado nas teorias) e o real (colocado na prática) na educação escolar, conforme salientou a professora; ou seja,

onde está a distância entre a teoria, formulada nos espaços de formação docente, e a prática mobilizada na escola?;

2) quais forças delineiam essa dicotomia entre teoria e prática?

Esses questionamentos inquirem à compreensão mais ampla sobre as determinações presentes no funcionamento e desdobramento das atividades educativas realizadas por professores na Escola Básica. Assim, como também requer entendimento sobre como as políticas educacionais instrumentalizam os/as docentes, para o desenvolvimento da sua atividade de ensino.

Observa-se que as falas apresentadas podem partilhar da experiência de muitos/as professores/as atuantes nas escolas públicas brasileiras. O trabalho do professor encontra-se entre a valorização e a desvalorização, entre a alienação e a emancipação, entre o prazer e a dor. Ser professor é enfrentar cobrança e desprestígio social, em meio ao desenvolvimento de uma atividade essencial à formação do ser humano: a atividade educativa. A atividade educativa é construída socialmente e, portanto, disputada no âmbito das políticas educacionais. Logo, é importante questionar a intencionalidade implícita nas políticas e teorias destinadas a afetar a formação teórico-prática do professor. Para isso, a pesquisa desenvolveu-se com base nos objetivos abaixo:

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar a relação entre teoria e prática na formação e desenvolvimento da atividade docente e seus reflexos no ensino dos conteúdos escolares.

2.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a natureza e a especificidade da teoria e prática no trabalho docente e sua relação com o desenvolvimento da atividade de ensino dos conteúdos escolares;
- Analisar nas políticas e programas voltados à formação de professores a relação entre teoria e prática, e seus reflexos no desenvolvimento da atividade docente;
- Discutir, a partir das concepções docentes, a importância da teoria para a prática educativa na mediação do processo de ensino dos conteúdos escolares e sua implicação na formação do gênero humano.

A importância social da pesquisa reside no questionamento de como tem sido o processo de formação docente e seus reflexos no desenvolvimento da atividade de ensino, uma vez que os resultados dessa atividade incorporam em si a potencialidade de provocar mudanças profundas na estrutura social. Se for possível afirmar que o conhecimento é como uma lente para o mundo, é possível pressupor que, com a visão ampliada, o conjunto dos homens pode enxergar além dos seus limites, pode ver até outro mundo possível com outra sociabilidade, pautada na igualdade genérica entre sujeitos.

A pesquisa tem o propósito de refletir sobre como a formação de professores e a atividade educativa podem promover mudanças qualitativas na formação humana e social. Por isso, considera a educação escolar, principalmente pública, a base para as transformações, para emancipação humana, que precisam acontecer na sociedade contemporânea.

Por serem indissociáveis a educação escolar e a prática social, faz-se importante a revisão da finalidade formativa da escola, em relação à construção de conhecimentos acerca da vida por via do ensino promovido, e o papel atribuído ao professor nessa tarefa. Compreende-se que a desconexão entre os conhecimentos da teoria e da prática gera distanciamento do potencial político da educação na transformação da sociedade atual. Além disso, essa desconexão amplia a desvalorização da função do professor na mediação do ensino, dos resultados do seu trabalho e da importância da distribuição dos saberes escolares nas atividades educacionais e culturais para formação humana dos discentes (DUARTE, 2015).

A pesquisa aborda a relação complexa entre teoria e prática na atividade de ensino do/a professor/a que atua na Educação Básica pública. A fim de formular a análise sobre a complexidade da atuação dessa categoria profissional, realizou-se uma busca nas bases de dados científicos e oficiais da Educação brasileira. Como fontes primárias, foram utilizadas as políticas e legislações específicas à formação de professores. Nessas fontes, objetivou-se compreender os significados gerados à formação do professor e à especificidade da teoria e prática na construção da atividade professoral.

As fontes secundárias, compostas por estudos acadêmicos, científicos e teóricos que abarcam a temática, forneceram meios para formular conhecimentos acerca da materialização e desdobramentos dessas políticas na realidade brasileira e seus reflexos no conhecer e fazer dos professores. Essas fontes propuseram análise sobre o campo de formação e trabalho do pedagogo e de professores especialistas, especificando como mote de desenvolvimento da sua atividade a Escola Básica pública e o objeto do seu trabalho: o conhecimento e ensino dos conteúdos escolares.

2.3 TESSITURA DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como base teórica, adotou-se a Teoria Histórico-Cultural, vertente teórica erigida sob a perspectiva marxista. A Teoria em questão, surgiu nas primeiras décadas do século XX, no período histórico da Revolução Soviética. Lev S. Vigotski, principal representante da vertente apresentada, orientou pesquisas no campo da Psicologia do Desenvolvimento, as quais foram incorporadas ao campo da Educação. De acordo com Jerome S. Bruner, na introdução da obra “Pensamento e Linguagem”, as formulações de Vigotski (2004) sobre o desenvolvimento humano são também uma teoria da educação. Por isso, suas elaborações foram facilmente transportadas para a área educacional, sobretudo, para análises que perfazem o campo do ensino e aprendizagem, e da epistemologia do conhecimento.

A teoria de Lev S. Vigotski tornou-se conhecida na área da Psicologia por ter provocado questionamento sobre as perspectivas de análise behavioristas e da abordagem subjetivista dos fenômenos mentais, lançando um novo referencial de análise do homem: a historicidade da consciência e do intelecto humano.

Em “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”, Vigotski (2008) explora o desenvolvimento das funções superiores. Na coletânea, discute a história e desenvolvimento das funções psicológicas superiores; os percursos da escrita ao longo do desenvolvimento e aprendizado; o desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem e outros.

Na obra “Pensamento e linguagem”, Vigotski (2004) concentra-se à tarefa central de promover a análise genética (genética - no sentido de origem) da relação entre pensamento e palavra falada. Para promover essa análise, discute criticamente as principais teorias sobre desenvolvimento do pensamento e da linguagem, principalmente a teoria de Piaget. Além disso, a obra investiga as raízes de desenvolvimento da palavra, e sua relação com o desenvolvimento de significados e conceitos. Em relação aos conceitos, distingue conceitos espontâneos de conceitos científicos. Na atual pesquisa, esses conceitos são aplicados à análise do processo de ensino dos conteúdos escolares, junto ao conceito de mediação.

Além de Vigotski, outro pesquisador importante para a Teoria Histórico-Cultural foi Alexis Leontiev. O campo de estudo de Leontiev abarca o desenvolvimento da personalidade, a cultura no seu conjunto, a educação como via de transmissão de conhecimentos e formação da consciência. Na obra clássica: “O desenvolvimento do Psiquismo”, Leontiev (2004) investiga a formação histórica da mente, o surgimento da consciência humana e o desenvolvimento do indivíduo em relação à sociedade. Pautando-se prioritariamente em Vigotski e, também, na teoria marxista, desenvolve os conceitos de atividade, motivo, ação, mediação e consciência. Esses conceitos são aplicados à análise da atividade e trabalho docente na mediação dos conteúdos escolares.

A Pedagogia Histórico-Crítica, teoria crítica pautada no marxismo e suas derivações, atua na produção científica de conhecimentos sobre a educação brasileira, suas especificidades e estrutura, sua função na formação do homem e a potencialidade da educação na transformação da sociedade pelo conjunto da humanidade. Seu principal representante e fundador é o professor pesquisador Dr. Dermeval Saviani, tendo como outros contribuintes expressivos no campo da Educação brasileira o Prof. Dr. Newton Duarte e a Prof.^a Dr.^a Lígia Márcia Martins.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o homem é considerado um ser paradoxal em seus âmbitos psicológicos e culturais, cujos aspectos se negam entre si como “ser situado, determinado pelas condições materiais e condicionado pelo meio em que vive.” (SAVIANI,

2017, p. 714). Desta síntese, opera suas análises na relação dialética entre homem, sociedade e a formação da sua humanidade.

No que tange à relação entre homem, educação e sociedade, bem como a especificidade da educação, da escola e do trabalho do professor na atualidade, a Pedagogia Histórico-Crítica parte da análise da realidade concreta para compreender qual é o lugar ocupado pela educação escolar na produção do indivíduo particular e coletivo, e quais são os sentidos atribuídos aos usos e à distribuição dos saberes produzidos socialmente na formação da humanidade do homem (SAVIANI, 2008, 2017).

O termo “humanidade do homem” parece redundante, mas não o é, uma vez que o ser humano é construído no processo histórico e a partir das relações sociais. Resultam desse processo, a produção de saberes sobre a experiência humana no mundo e a sistematização e transmissão, principalmente por via da educação formal, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelo conjunto da humanidade (SAVIANI, 2008). Desta forma, a partir da perspectiva teórica, analisou-se a natureza e especificidade da educação e os problemas implicados no desenvolvimento da formação de professores no Brasil em Saviani (2008; 2009; 2013); e a atividade, o trabalho docente e a difusão dos conteúdos escolares no processo de ensino em Duarte (2003, 2015) e Martins (2013).

A educação escolar é parte integrante do desenvolvimento histórico e produtivo das sociedades e dos indivíduos. A escola,¹ neste caso, tem por função introduzir os sujeitos no mundo da cultura, das construções coletivas, a partir do acesso aos saberes sistematizados. As instituições educativas são, portanto, local privilegiado de produção, sistematização e difusão dos conhecimentos específicos ao desenvolvimento das potencialidades propriamente humanas (SAVIANI, 2008). Os conhecimentos imanentes às instituições educativas são tomados como objetos de trabalho do profissional da educação, o qual se configura como sujeito de sua distribuição.

Uma das proposições da Pedagogia Histórico-Crítica é a luta pelo fortalecimento do sistema educacional público no Brasil. Essa luta passa pela defesa de que os conhecimentos clássicos científicos, filosóficos e artísticos devem ser socializados e postos à disposição da formação humana do conjunto da sociedade (DUARTE, 2016). Para Duarte (2011):

¹ Escola aqui é tomada em sentido ampliado, conforme Gramsci (apud JESUS, 2005); ou seja, refere-se às instituições educacionais.

A pedagogia histórico-crítica coloca em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade, seu fundamento é justamente o de que a vida humana na sociedade comunista é uma vida plena de conteúdo da mesma forma que as relações entre os indivíduos na sociedade comunista tornam-se plenas de conteúdo. (DUARTE, 2011, p. 10).

Para o professor e pesquisador citado, a linha de condução das ações dos educadores deve estar ajustada a luta pela emancipação dos indivíduos na atual sociedade. De acordo com Oliveira e Duarte (1987), o processo de transmissão-assimilação do saber elaborado carrega em si um significado e conteúdo político quando o fazer pedagógico se pauta no objetivo de transmitir aos educandos os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos na sua forma mais elevada. A transmissão ocorre a partir do domínio da forma e conteúdo, a qual agrega a finalidade de facilitar a “inserção consciente do indivíduo na sua prática social global.” (OLIVEIRA; DUARTE, 1987, p. 40; DUARTE, 2015, 2016).

A educação reserva-se à especificidade de atuar na transformação qualitativa dos sujeitos, possibilitando-os a ampliação dos níveis de consciência individual e coletiva do senso comum à consciência filosófica. Neste sentido, portanto, é formação humana e funda-se no processo de comunicação entre pessoas de diferentes graus de maturação, a fim de delinear valores, comportamentos, atitudes, hábitos, conceitos, etc., ajustados à transformação estrutural da atual sociedade (SAVIANI, 2008; SAVIANI; DUARTE, 2010).

O processo educativo, que se firma como formador das capacidades intelectuais, afetivas, estéticas, éticas, etc. dos sujeitos, mira-se na conversão e distribuição igualitária do saber objetivo em saber escolar para ampliação das possibilidades de compreensão e conscientização, a respeito da posição que ocupa na produção da vida e da sociedade. E é a partir do acesso e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, por via da escola, que se pode elevar a criticidade e a consciência humana aos níveis mais elaborados (SAVIANI, 2008; POSSAMAI, 2014; DUARTE, 2015).

A relação dos homens com o meio social é mediada pela interação entre pessoas de maturação e níveis de conhecimentos diferentes, que transmitem, de forma sistematizada ou não, os conteúdos, valores e crenças da cultura e tudo o que compõe a organização da vida em geral. A Educação é um dos meios de transmissão desses conteúdos e pode ocorrer na família, na comunidade, nos espaços religiosos, na escola e em outros âmbitos de formação. A educação escolar tem por objetivo sistematizar os conhecimentos acumulados pela humanidade e transmiti-los aos educandos em forma de conteúdos escolares. Assim, a

educação formal é prática coletiva e é socialmente determinada, porque ocorre no meio social e converge com a organização econômica e política, com as convenções normativas, religiosas, morais, etc., que embasam o desenvolvimento humano e histórico em sociedade (LIBÂNEO, 2013; FERNANDES, 2016).

O desenvolvimento histórico do homem ocorre por via da atividade e capacidade de atuar e modificar a natureza pelo trabalho. A partir dessa propriedade, o conjunto dos seres humanos projeta o mundo material e estabelece as relações no espaço social. O trabalho é tido como atividade intencional, criativa e transformadora, capaz de suprir as necessidades de origem biológica e da imaginação que, ao longo do tempo, complexificam-se e criam novos modos de produção e manutenção da vida (SAVIANI, 2008; DUARTE, 2015). Neste sentido, é importante esclarecer que os modos de produção da existência humana se desenvolvem a partir de duas formas distintas de trabalho: o “trabalho material” e o “trabalho não material.” (SAVIANI, 2008).²

Na explicação das características do “trabalho material”, Saviani (2008) elucida que este implica em fabricação, em escalas cada vez mais amplas de bens materiais, caracterizando o trabalho produtivo. O “trabalho não material” emerge quando o “homem antecipa em ideias o objeto de sua ação.” (SAVIANI, 2008, p. 12). É a partir da representação mental que o ser humano estrutura o conhecimento das propriedades da realidade e, tão logo, atua na organização do pensamento para projetar sua ação no meio (SAVIANI, 2008).

A educação insere-se no âmbito do “trabalho não material” e atua na produção do conhecimento elaborado. A produção não material do saber se divide em duas modalidades de atividades: 1.^a) atividade em que o produto se separa do produtor, como a produção de obras literárias e artísticas, por exemplo; 2.^a) atividade em que o ato da produção e de consumo se incorporam, e o produto não se separa do ato de produção. É possível citar como exemplo a mediação docente na ação de transmissão de determinado conhecimento, no momento de produção da aula. A ação de ministrar aulas para transmitir os saberes objetivos em forma de conteúdos escolares configura-se como ato de produção. A incorporação do conhecimento escolar pelos estudantes configura-se como produto do ato de produção. Ambos os processos ocorrem concomitantemente e não se excluem, por isso, incorporam-se (SAVIANI, 2008).

Saviani (2008, p. 12) explica que o processo de produção material coincide com a produção do saber, que “não é senão a forma pela qual o homem apreende o mundo,

² A categoria trabalho é referenciada em Marx e Engels (1986).

expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras”. Do contato com o real, ocorre a elaboração de diversos saberes, como: o intelectual, artístico, estético, lógico, sensível, afetivo, religioso, prático, teórico e outros.

Na atual sociedade, por força da divisão social do trabalho, os saberes objetivos sistematizados e convertidos em conhecimentos escolares atuam como “uma força produtiva, um meio de produção, que no capitalismo tem sido tornado propriedade exclusiva da classe dominante”; no que tange à instrumentalização da classe trabalhadora e ao preparo para a governabilidade da burguesia no processo de divisão de classes (SAVIANI, 2008, p. 66).

Para Libâneo (2013), a educação escolar, principalmente a básica, é o meio pelo qual os indivíduos são habilitados a interpretar consciente e criticamente os vínculos que subordinam o processo educativo às exigências da divisão social do trabalho. A divisão social impõe desigualdades entre os indivíduos, que se originam na diferenciação econômica e de classe, e determinam as condições materiais de vida e trabalho, além de atuar na imposição dos limites de acesso à educação e à cultura. Por isso, é importante ter definido que a educação escolar cumpre uma função política e atua na formulação de objetivos pautados em interesses majoritários. No mote dessa questão, o trabalho e as práticas docentes cotidianas estão inseridos nessa divisão social.

O campo de atuação profissional e político do professor é a escola, e a especificidade do seu trabalho, o ensino. Através do ensino, o professor atua no desenvolvimento das capacidades intelectuais do estudante, as quais permitem ao aluno atuar no domínio dos conhecimentos, do pensamento crítico e criativo. O ensino é o principal meio e fator de realização da tarefa educativa direcionada aos objetivos de formação dos sujeitos. A educação escolar, a prática docente e o ensino, no âmbito da escola pública brasileira, necessitam cumprir os objetivos e exigências de formação de classe trabalhadora, de modo a permitir aos sujeitos o conhecimento dos condicionantes sociais que atuam na definição das posições de classe (LIBÂNEO, 2013; SAVIANI, 2008, 2011). Portanto, a prática educativa evidencia seu caráter pedagógico a partir da ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana (LIBÂNEO, 2013).

2.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de adentrar na explicitação do percurso metodológico, faz-se necessário sinalizar o método adotado e o tipo de pesquisa desenvolvida. O método adotado é o materialismo dialético (GIL, 2008), na tratativa da abordagem e interpretação da dinâmica da realidade pesquisada. Por que dialético? Tomando de empréstimo a definição de Triviños (2008, p. 51), é dialético porque “baseia-se numa interpretação dialética do mundo para analisar e explicar, com coerência, lógica e racionalidade os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”.

As pesquisas que se fundamentam no materialismo dialético analisam as leis gerais que regem a sociedade, o pensamento, a realidade objetiva e seus reflexos na consciência humana. É no ato de filosofar sobre as questões que envolvem o problema de pesquisa e seus desdobramentos na dinâmica social, que o enfoque dialético busca compreender como se transforma o mundo concreto e como se realizam as transformações nas formas de organização da sociedade e da racionalidade humana, evidenciando a existência de um estágio ulterior de desenvolvimento.

De acordo com Zago (2013), o método dialético não esgota e nem pretende a abordagem das determinações do real, uma vez que a realidade é dinâmica e se processa a partir das mudanças factuais. A partir do método, abarcaram-se as condições de produção e reprodução da realidade educacional, das políticas para formação de professores e seus reflexos na construção da profissão e atividade docente. Além disso, abordam-se as contradições presentes na relação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade de ensino dos conteúdos escolares, considerada como pilar do trabalho do profissional professor.

Em Triviños (2008), no materialismo dialético, a prática social é o critério da verdade, e toda ação humana é projetada no meio com base na apropriação dos conhecimentos produzidos e objetivados no mundo material. Por isso, o indivíduo é portador das objetivações constitutivas da realidade concreta. Ao partir desse posicionamento, o materialismo dialético, como corrente teórica pautada no pensamento marxista, dedica-se ao desvelamento dos elementos que formam o ser social, que é o indivíduo membro de determinado arranjo coletivo. Como toda sociedade, sua organização, movimentos e leis explícitas e implícitas possuem dinâmicas de funcionamento, e o ser social encontra-se envolto nessas dinâmicas, por isso, está sujeito ao efeito de seus resultados.

As condições objetivas e subjetivas são componentes de um mesmo todo social e influenciam na constituição dos indivíduos. As condições objetivas podem ser mensuráveis, inclusive, ou descritas de acordo com como se apresentam. No uso para ciência, constituem os dados empíricos da realidade. Já a dimensão subjetiva, vincula-se à mobilização e conquista humana no processo de participação e construção da vida coletiva, mas, ainda assim, é objetivo porque emerge da realidade histórica (DUARTE, 2016).

Os sujeitos políticos e sociais não planejam a transformação da história conforme suas escolhas individuais, as condições subjetivas e as ações isoladas, pois os indivíduos disjuntos são componentes de uma dada sociedade, a qual possui formas de funcionamento objetivadas no tempo histórico e na cultura. Por isso, é certo afirmar que as condições objetivas influem na contextualização das subjetividades, as quais não podem ser analisadas isoladamente, fora das possibilidades e contradições oferecidas pela realidade social global.

No que se refere à educação escolar, a construção de políticas para formação de professores, bem como as concepções construídas acerca da relação teoria e prática na atividade de ensino escolar, estruturaram-se em meio às contradições existentes na sociedade. Essas contradições são objetivações dos conteúdos ideativos, ou seja, das construções coletivas sancionadas em forma de normas, leis e dispositivos que demarcam os objetivos das ações a serem efetivadas. Tais construções afetam, objetivamente e subjetivamente, os sujeitos para os quais as políticas são direcionadas, influenciando na construção da vida material e nas visões de mundo dos indivíduos. No caso dos posicionamentos assumidos nas políticas educacionais, geram sentidos sociais sobre a profissão docente e a atividade de ensino mediada pelo professor.

Para o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa, o referencial adotado foi a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural. A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, comprehende-se “a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”, mais propriamente a formação de professores no Brasil, a especificidade da educação e conteúdos escolares na formação humana (SAVIANI, 2011, p. 76). Na acepção de Saviani (2017), qualquer pesquisa sobre o campo da educação deve desdobrar-se não em sequência mecânica, mas se interpenetrando reciprocamente em três momentos:

- a) Apreender a essência da educação identificando suas características estruturais. Importa, pois, compreender e explicitar a natureza e especificidade da educação;
- b) Empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemonizando

o campo da educação; c) Elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica. (SAVINI, 2017, p. 716).

A fim de ampliar a compreensão sobre os elementos constitutivos da profissão e atividade docente, investigou-se: (i) a relação teoria e prática na formação, profissionalização e atividade de ensino; (ii) a história e políticas de formação de professores no Brasil e o contexto atual da docência; e (iii) o ensino dos conteúdos escolares e o sentido de ser professor na atualidade.

2.4.1 A BUSCA EM BASES DE DADOS

A busca em bases de dados foi realizada na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Portal de Periódicos Capes e na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD). Dentre as produções, os critérios de seleção e elegibilidade foram: 1.^a) as abordagens considerarem o desenvolvimento e mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos, no âmbito da formação inicial e sua relação com os conhecimentos e conteúdos requeridos no ensino básico. 2.^a) as análises partirem de aspectos históricos, sociais e políticos relacionados ao desenvolvimento da formação de professores no Brasil, principalmente na última década. Ou seja, os contextos de produção da profissão e da docência nas escolas, bem como os sentidos agregados, por professores, à educação escolar e à realização da atividade de ensino na Educação Básica.

Dentre os critérios estabelecidos, a busca com o descritor “Políticas de Formação de Professores no Brasil” (2010-2018) mostrou 21 resultados de pesquisas consideradas relevantes. As temáticas em destaque desenvolvem discussões na mesma linha apresentada pela sondagem com o descritor “Formação de Professores no Brasil” (2010-2018). Quando verificado o descritor “Profissionalização docente”, constatou-se a existência de 14 pesquisas publicadas com interesse ao tratamento da temática. Os temas tratados versam sobre: concursos públicos para professores; trajetória formativa, carreira profissional e formação de professores; formação continuada e competências docentes; crenças e saberes na aprendizagem da docência e políticas de formação de professores em serviço.

As pesquisas selecionadas abordam tensões entre teoria e práticas docentes que emergem de contextos políticos e de formações em níveis superiores de ensino. A pesquisa

com o descritor “Teoria e prática na docência” evidenciou a existência de 04 investigações concluídas, cujas abordagens versam sobre: a atividade de docência em ambiente escolar; a docência e o ensino, e sua relação com os eixos teóricos e práticos.

A combinação dos descritores “Políticas de formação de professores” e “teoria e prática” salientou a existência de 09 produções, buscando compreender nas políticas educacionais direcionadas à formação inicial de professores e o encaminhamento da relação teoria e prática, no contexto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/96), da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, como principais aparatos normativos e legais atuais referentes à constituição da formação e trabalho docente no Brasil. As análises das produções esboçam as questões proeminentes ao estudo e formam as sínteses expostas no texto da pesquisa.

2.4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

No Brasil, a formação de professores enfrenta como problema a constituição de um referencial normativo e curricular comum e transformador, capaz de vencer as dicotomias entre as dimensões teóricas e práticas da docência. Essas dimensões de desenvolvimento da profissão docente devem comprometer-se com a consolidação da cultura de valorização dos profissionais do ensino no contexto das formações superiores e da aprendizagem na Escola Básica e da sociedade em geral.

As políticas exteriorizam e representam as necessidades dos indivíduos que compõem uma determinada sociedade, organizada por condutas de sociabilidade. É possível dizer que as políticas fazem a mediação entre o motivo individual e coletivo, a incorporação do motivo na consciência e a expressão dos seus significados nas ações humanas. Lembrando que, em Leontiev (2004), os motivos vinculam os estímulos externos após internalizados às estruturas exteriores, gerando a compreensão subjetiva da realidade objetivada. Dessa compreensão, edificam-se atividade e consciência em contiguidade com o tempo histórico. Conforme conceituado, a consciência é formada pelas relações humanas, diretas ou não, e pelas conjunturas concretas. Esse todo entre motivo e consciência influí nas ações, nas práticas sociais dos indivíduos.

Na tradução dos compromissos e perspectivas, as políticas educacionais orientam a organização do campo da educação e, consequentemente, influenciam as ações dos sujeitos

pertencentes a esse campo. Toda política motiva-se a gerar resultados específicos, apresentados nos objetivos dos documentos, normas, pareceres, relatórios. Outro aspecto das políticas é a regulação, com a qual é possível interpretar, produzir e aplicar regras destinadas a produzir efeito nas ações dos sujeitos (DOURADO, 2007).

As políticas educacionais são, portanto, factuais. Especificamente na proposição e implementação de ações político-pedagógicas de governo, sustentam a estrutura molar da atividade educativa e os significados destas nos variados níveis de ensino. É nesse sentido que nos interessa discutir as proposições das políticas para a atividade docente, ou seja, no que diz respeito ao ensino dos conteúdos escolares e da função social da escola na formação do gênero humano. As políticas educacionais são entendidas como prática social, constitutivas e constituintes das relações sociais mais amplas, emergentes de embates e processos disputados por interesses que “traduzem distintas concepções de homem, de mundo e de sociedade.” (DOURADO, 2007, p. 923).

Enquanto etapa da pesquisa, a análise que se segue parte da necessidade de entender como as políticas e programas voltados à formação de professores para a Escola Básica significa a relação entre teoria e prática, e seus reflexos no desenvolvimento da atividade de ensino dos conteúdos de aprendizagem. Os motivos que levam a realizar a análise são embasados no entendimento de que a atividade docente está diretamente vinculada ao ensino dos conteúdos escolares, que traduzem os conhecimentos da cultura e da ciência na escola. A escola é o local de desenvolvimento da teoria e prática docente, assim como é esfera:

[...] de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem [...], lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, as políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e comprometimento de diferentes atores, incluindo [...] os professores. (DOURADO, 2007, p. 924).

Partindo da concepção de que as políticas sintetizam objetivos de formação, apontou-se nas fontes documentais oficiais brasileiras (relatórios, pareceres, leis, etc.) as orientações para formação de professores, no que diz respeito ao desenvolvimento da atividade de ensino. Concomitantemente, nos estudos bibliográficos, buscou-se compreender as condições históricas de desenvolvimento das políticas para formação de professores.

A análise baseou-se na busca pelo conhecimento dos motivos concretos de formulação das políticas de formação para docência no Brasil, o significado pedagógico das políticas implementadas nas escolas e seus reflexos nas concepções e ações docentes.

A fim de compreender como a problemática da atividade de ensino vem se avolumando ao longo do tempo histórico na formação de professores e, consequentemente, no contexto da Escola Básica, recorremos ao aporte historiográfico da Pedagogia Histórico-Crítica. Pontuamos os trabalhos do professor Derméval Saviani (2013), principalmente a obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, como principais vetores de tradução do interesse ressaltado no parágrafo anterior. A partir do referencial, compõe-se breve tessitura dos principais fatos históricos que desencadearam em resoluções para formação de professores, em específico, as orientações para o ensino e seus reflexos na consolidação da Educação Básica brasileira.

2.4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A fim de compreender os motivos aplicados ao desenvolvimento da atividade docente, foram entrevistadas 04 (quatro) professoras atuantes no Ensino Fundamental de escolas públicas da rede de ensino municipal de Campo Grande/MS. Desse universo, três são pedagogas e atuam nas últimas séries do Ensino Fundamental I e uma professora atua nas séries do Ensino Fundamental II, e leciona a disciplina Geografia.

Adotaram-se como critérios de escolha para participação na pesquisa: 1.º) ser docente da rede pública; 2.º) uma parcela estar em exercício nos anos finais do Fundamental I e outra nos iniciais do Ensino Fundamental II. A escolha justifica-se pela necessidade de compreender como pedagogos e professores das áreas específicas tratam os conteúdos de ensino, uma vez que possuem formações e experiências diferenciadas com os saberes escolares. Mesmo diante de um campo vasto de profissionais, optou-se pelo número reduzido de docentes para aprofundar a análise das compreensões das participantes.

Como forma de preservar suas identidades, as participantes receberam nomes fictícios (Ana, Andreia, Cristina e Elisa). As professoras responderam 13 (treze) perguntas, que abarcam desde a formação inicial à prática de ensino dos conteúdos escolares em turmas do Ensino Fundamental I e II.

2.4.4 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOCENTES

A discussão acerca das reais condições postas ao desenvolvimento da atividade docente no Brasil, além de ser tratada pelo universo da política educacional, precisa ser analisada a partir das concepções de professores/as atuantes na área. O trabalho docente realiza-se em condições concretas de efetivação do ensino. Desta forma, não basta apontar somente para um deve ser, mas também para a realidade que acompanha o desenrolar da atividade do professor.

A relação entre teoria e prática na atividade docente e no trabalho pedagógico, na atualidade, é abordada como fundamentos da formação para a docência. De acordo com Duarte (2016b), considera-se teoria o resultado da atividade ideativa humana objetivada na cultura. Leontiev (2004), ao aplicar o conceito de atividade, define teoria e prática como dimensões constitutivas do psiquismo humano e do processo histórico.

O processo pelo qual o homem desloca suas aprendizagens e situa sua consciência no mundo não ocorre de maneira direta, no contato imediato com o objeto, mas sim por via de duas formas indissociáveis de atividade: a atividade teórica - aquela que possibilita o desenvolvimento da consciência abstrata do conteúdo; e a atividade concreta (prática) - que permite a tomada de consciência objetiva em sua relação com o trabalho e a organização do arranjo social. A teoria contém o princípio da imanência e da objetividade. A imanência, como essência do real, relaciona-se ao movimento próprio de cada realidade particular situada no processo histórico coletivo da humanidade (HELLER, 1989).

Teoria e prática na atividade docente processam-se no interior das mudanças ocorridas na sociedade: nos movimentos históricos, no campo da formação de professores e nas ideias pedagógicas circulantes. O fazer docente é infiltrado pelas concepções de educação, homem e sociedade. Explícita ou implicitamente, o trabalho do professor influencia as visões de mundo dos indivíduos que, na difusão dos conteúdos da cultura letrada, pode transformar ou reproduzir concepções hegemônicas ou contra hegemônicas nos sujeitos (DUARTE, 2016). Assim, a razão pela qual é escolhida a formação de professores, inclui as concepções como fragmentos da historicidade da Educação e da função do professor na sociedade.

2.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para esta etapa, utilizou-se o questionário e a entrevista semiestrutura para captura das concepções docentes.

2.5.1 QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Com o questionário, objetivou-se compreender as características socioeconômicas e acadêmicas do público participante. As questões aplicadas foram para marcação da alternativa mais próxima ou correspondente à realidade do participante. O questionário foi confeccionado pelas pesquisadoras e em função da categoria *atividade educativa docente*. Foi organizado da seguinte maneira:

Quadro 1 – Modelo de Questionário Socioeconômico/Acadêmico

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO/ACADÊMICO

- 1) Qual é a escolaridade da sua mãe?
- () Da 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental
 - () Da 5^a à 8^a série do Ensino Fundamental
 - () Ensino Médio
 - () Ensino Superior
 - () Especialização
 - () Não estudou

- 2) Qual é a escolaridade do seu pai?
- () Da 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental
 - () Da 5^a à 8^a série do Ensino Fundamental
 - () Ensino Médio
 - () Ensino Superior
 - () Especialização
 - () Não estudou

Continua na próxima página.

- 3) Antes de ser professor(a), onde trabalhou?
- () No campo ou pescas.
() Indústria.
() Comércio.
() Indústria
() Outros serviços.
() Funcionalismo público.
() Atividades informais (cozinheira/o, ambulante etc.)
() Escolas (professor/a ou técnico de nível superior)
() Na casa de outras pessoas, como doméstica/o (cozinheira/o, babá, faxineira/o, acompanhante de idosos/as etc.).
() Em casa (aulas particulares, costura, venda de alimentos e diversos etc.).
() Não trabalhei.

4) Durante o ensino médio:

- () Só estudava.
() Estudava e trabalhava.

5) Você cursou ensino médio e fundamental em:

- () Totalmente em escolas públicas.
() A maior parte em escolas públicas.
() Parte em escolas públicas, parte em escolas privadas.
() A maior parte em escolas privadas.
() Totalmente em escolas privadas.

6) Qual curso de graduação você possui: _____

7) Ano de início e término do curso de graduação: _____

8) Categoria/modalidade do curso de graduação:

- () Presencial
() Semipresencial
() Educação a Distância

9) Você cursou o ensino superior em universidade pública?

- () Sim
() Não

10) Você cursa ou cursou ensino superior em Universidade privada?

- () Sim, sem bolsa;
() Sim, com bolsa;
() Não

Se obteve bolsa, favor especificar o tipo de bolsa concedida:

11) Você já pensou em mudar de curso?
 Sim
 Não
 Eu mudei de curso, iniciei em outra graduação. Qual? Explique brevemente seus motivos:

12) Qual a sua carga horária como docente?
 20h
 40h
 60h

13) Qual seu regime de trabalho:
 Efetivo/a (concursado/a).
 Contratado/a.
 Efetivo/a (concursado/a) e contratado/a.

14) Você possui pós-graduação? Qual o seu grau máximo?
 Especialização (*Lato Sensu*).
 Mestrado.
 Doutorado.
 Pós-Doutorado.
 Não possuo.

Fonte: Elaboração própria.

Como instrumento metodológico, a entrevista semiestruturada “desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados.” (GIL, 2008, p. 103). Seguindo essa definição, as perguntas da entrevista foram:

Quadro 2 – Entrevista Semiestruturada

- 1)** Como você percebe a evolução história da formação e profissão docente, no que diz respeito ao desenvolvimento da atividade de ensino?
- 2)** Por qual motivo você escolheu o curso de formação de professor?
- 3)** Para você, qual é a função do professor e da Educação Escolar na atual sociedade?
- 4)** Como você avalia seu curso de formação inicial e a influência do que você estudou no seu trabalho atual?

Continua na próxima página.

- 5)** Para você, qual é a função e importância da teoria e da prática de ensino na atividade docente?
- 6)** Como você avalia a relação entre teoria e prática na sua formação inicial?
- 7)** Você considera que as formações iniciais e continuadas desenvolvem conhecimentos integrados entre as dimensões teóricas e práticas para o ensino dos conteúdos escolares? Por quê?
- 8)** No que se refere à mediação dos conteúdos escolares, quais são as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano do seu trabalho pedagógico? E quais são os elementos facilitadores da docência?
- 9)** Das disciplinas que você ministra, qual possui mais dificuldades para desenvolver os conteúdos e por quais motivos?
- 10)** Para você, qual é a importância dos conteúdos escolares para a vida dos estudantes?
- 11)** E qual é o papel do professor na mediação dos conteúdos escolares?
- 12)** O que você acha que poderia mudar para que o trabalho didático com os conteúdos escolares fosse melhor desenvolvido?
- 13)** Qual é o sentido de ser professora para você?

Fonte: Elaboração própria.

2.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As questões foram organizadas em três núcleos. Para essa etapa, elegemos a Análise de Conteúdo, em específico, a Análise da Enunciação que, de acordo com Minayo (2014):

Apoia-se numa concepção de comunicação como processo (não como dado estático) e do discurso como palavra em ato. A análise da enunciação considera que na produção da palavra elabora-se, ao mesmo tempo, um sentido e operam-se transformações. O discurso não seria um produto acabado, mas um momento de criação de significados, com tudo o que isso comporta de contradições, incoerências e imperfeições. (MINAYO, 2008, p. 312).

Os eixos de organização das falas e análise são:

- Formação e desenvolvimento da Educação Escolar e docência na sociedade atual;
- Teoria e prática na atividade de ensino dos conteúdos escolares;
- Mediação dos conteúdos de aprendizagem e formação do gênero humano.

A estruturação e tratamento dos dados efetivaram-se segundo:

1.º) Organização da estrutura da entrevista - com foco na relação formação de professores, teoria e prática, mediação docente e conteúdos escolares como estruturas centrais no corpo de perguntas;

2.º) Preparação do material - com a transcrição da palavra, lapsos e repetições, excluindo-se os risos, silêncios, sons e outros;

3.º) Análise do material - com encadeamento das proposições das perguntas e enunciação dos elementos típicos e atípicos na retórica, em consonância com a análise dos documentos e pesquisas científicas (MINAYO, 2008).

A análise global dos materiais e concepções docentes buscou concluir-se em um movimento de apreensão das determinações do real dentro dos limites estabelecidos por qualquer pesquisa, no que tange ao tratamento do objeto situado em contextos históricos e sociais em constantes transformações.

3 A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA ATIVIDADE EDUCATIVA: A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nas sociedades letradas, a Educação Escolar destina-se a formar o homem genérico nas suas capacidades intelectivas, afetivas, mnemônicas, valorativas, éticas e todas as outras que o tornam um ser integral. Ao falar em desenvolvimento, é possível afirmar que há escalas ou graduações de desenvolvimento. Em termos de estruturas psíquicas e experenciais, conforme elucidam Leontiev (2004) e Vigotski (2008), o adulto, por exemplo, é mais desenvolvido que o adolescente e este, por sua vez, mais desenvolvido que a criança. As etapas de desenvolvimento humano ocorrem em consonância e em contato com a realidade vivida diariamente, a partir da qual se agrega valor às experiências individuais. Essas experiências atuam na formação da consciência e ações propriamente humanas, dentro de um contexto significado e elaborado por objetos de mediações.

Alexis Leontiev (2004), na obra: “O desenvolvimento do psiquismo”, analisa a evolução do psiquismo e o aparecimento da consciência humana como formas históricas impressas no desenvolvimento do homem genérico. De acordo com o autor, as atividades realizadas pelos indivíduos diferenciaram-se, no decurso do processo histórico, das atividades executadas pelos animais irracionais em função do motivo mobilizador da atividade e sua elevação à consciência. O desenvolvimento humano realiza-se através das aquisições acumuladas na cultura de sua espécie; aquisições estas que se fixaram na história da espécie de maneira radicalmente diferente dos acúmulos biológicos registrados na filogenia de outras formas de vida.

Leontiev (2004), portanto, define o desenvolvimento humano como fator expoente de conhecer e refletir conscientemente no pensamento as propriedades do meio externo, elaborá-las como objetos significados e transmiti-las às gerações futuras através dos signos e dos modos de comunicação. Todo esse processo é extremamente complexo e não se esvai no tempo, pois o conjunto da humanidade reuniu modos de impressão de suas criações no espaço social. A atividade mediada por motivos é uma das formas de impressão das criações humanas.

A pretensão de partir dessa perspectiva está na tentativa de desnaturalizar à educação e o desenvolvimento do homem em sociedade como processos acabados no cotidiano, com

base nos aportes teóricos de Vigotski (2008) e Leontiev (2004), que se fundamentam na teoria marxista para formular estudos acerca da constituição da psique humana no contato com a realidade concreta, inserindo-a no processo histórico a partir da atividade dos homens no meio externo a si. Os pesquisadores desenvolvem os conceitos que perfazem a categoria atividade no plano psíquico do desenvolvimento humano, ou seja, nos planos subjetivo e objetivo.

A atividade humana é essencialmente coletiva e é justamente esse caráter coletivo o fator de orientação da atividade social. A vida em sociedade desenvolve-se a partir das elaborações que (re)editam as forças produtivas e, com isso, mantém a organização dos meios de existência da vida humana. Por via das atividades coletivas, homens e mulheres ganham existência significada no contexto grupal. Por exemplo, na sociedade brasileira, o significado da atividade de um médico difere do significado agregado à atividade realizada por um professor, que difere da atividade de um engenheiro.

Essas diferenciações não surgem ao acaso, mas a partir da realidade concreta onde se desenvolvem. Conforme o espaço concreto é elaborado e mediado por modos de desenvolvimento das atividades, são formadas as representações sociais agregadas à imagem e atuação desses profissionais, bem como aos resultados de seus trabalhos. Efetivamente, as diferenciações e representações são também sociais e coletivas, e seu caráter durável está nas imagens formadas, qualificadas e reemitidas acerca dos representantes da atividade, agregando assim significado social às consciências dos sujeitos.

A atividade desenvolvida por cada um dos seres sociais assenta-se no princípio que organiza o trabalho coletivo útil e à satisfação dos meios de manutenção da vida. A atividade específica dos indivíduos orienta-se pela finalidade social que esta possui. Por esse motivo, a atividade social ganhou sentido no psiquismo humano, em função da característica de orientação racional na concepção de dinâmicas específicas destinadas a movimentar a vida comunitária. Essa característica permite, a partir da razão daquilo que se apresenta como possível consequência posterior às ações empenhadas nas atividades, mensurar o empenho de força física e mental às etapas da atividade. Essa capacidade gera sentido aos motivos mobilizadores que se conformam como sendo principais e secundários (LEONTIEV, 2004).

As etapas da atividade são internalizadas e transmitidas para as gerações futuras por meio de mecanismos de mediação, e assim permanecem no tempo histórico e mobilizam novas ligações e relações objetivas entre seres humanos. É as ligações objetivas a base para a significação das relações estabelecidas entre indivíduos e espaço social.

Conceitos importantes desenvolvidos por Alexis Leontiev merecem ser contemplados, como alguns conceitos fundamentais ao desdobramento da análise da internalização da atividade humana e sua contribuição na formação da consciência, que são: significação, sentido e motivo. O conceito de significação é, portanto, aplicado a um objeto ou fenômeno que se descobre objetivamente em um sistema de ligações, de interações e relações objetivas. A significação é refletida na linguagem que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido objetivo que o refletido tem para eles (LEONTIEV, 2004, p. 100).

A palavra como vetor de comunicação, sob a forma ideativa, cristaliza na linguagem a significação generalizada da realidade, das experiências e práticas sociais dos homens. Assim, a significação só existe na sua relação com o pensamento e a ação concreta (LEONTIEV, 2004). A atividade e a ação humanas consubstanciam-se no processo histórico, pois é na construção da historicidade que o homem se torna capaz de se diferenciar em gênero e espécie.

No processo histórico, em função da capacidade desenvolvida e aprimorada de manipular o meio externo a si, os indivíduos criam representações e significações dos fenômenos objetivos. A previsão dos resultados das ações humanas ensejou em conquistas progressivas no domínio das criações humanas. Em função desse domínio, os seres humanos tornaram as atividades sociais significadas e extensivas às suas capacidades e necessidades físicas e intelectuais. O uso de elementos modificados do meio externo para a satisfação das necessidades coletivas motivou o surgimento de novos sentidos de atuação no espaço objetivo.

Sentido é, pois, a relação criada entre atividade e ação. Considerando que toda atividade possui modos específicos, dinâmicos e lógicos de desenvolvimento, inseridos em um contexto mais amplo, as ações vinculadas às atividades, conscientemente ou não, são operadas de acordo com seu *modus operandi*, o sentido global da atividade para a qual estão voltadas.

Quando tornado consciente, o sentido passa a ser a relação objetiva que reflete “aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato, em outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim.” (LEONTIEV, 2004, p. 103). O motivo caracteriza-se por ser o componente concreto, ideativo e significado vinculado à atividade e às ações realizadas pelos indivíduos. Leontiev (2004, p. 105) explica

motivo como “aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula”.

O motivo é definido como coletivo antes de individual. Para encontrar o sentido pessoal que determinado indivíduo emprega à atividade social que desenvolve, é preciso saber qual motivo, qual necessidade, impulsiona seu modo de pensar e agir nos planos sociais e individuais em situações objetivas determinadas. O motivo engendra novas necessidades de conhecimento, uma vez que toma como pressuposto a manipulação e domínio do espaço concreto no pensamento com base nas significações.

As significações, no primeiro momento, são percebidas na sua dimensão imediata, simplória e sincrética. O uso da linguagem como ferramenta de mediação das unidades não aparentes na atividade movimenta a compreensão de novas significações, pois faz surgir os novos fundamentos presentes na tessitura dos motivos da atividade. As significações são, portanto, processadas em um contínuo movimento de elaborações imediatas e mediadas, que ligam a atividade aos motivos principais e secundários vinculados às ações humanas.

As significações são cristalizações abstratas das atividades humanas nas objetivações ideativas e concretas. No escopo da educação institucional, as significações estão presentes nas teorias, conceitos e conteúdos de aprendizagem, a partir dos quais orientam os motivos e sentidos das ações conscientes, nos planos individuais e coletivos, em meio aos fenômenos sociais.

Consciência, em Leontiev (2004), não se refere ao termo usado na psicologia moderna, conforme notas do autor. A consciência é reflexo generalizado da realidade no pensamento. É, portanto, concreta e histórica, além de situada no espaço material. A consciência pensada adquire a propriedade de percepção sobre as significações e gera existência ao objeto no pensamento.

Embora os humanos tenham imprimido a característica na sua evolução biológica e sócio-histórica de gerar existência do objeto no pensamento, significando-o, a consciência encontra como limites às representações fragmentadas de sua época e sociedade, gerando percepções particionadas sobre as aquisições coletivas, materiais e imateriais, elaboradas no decurso da historicidade da vida. Para melhor explicitar, Leontiev (2004) define que:

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico fixam-se nos produtos objetivos - materiais e imateriais - da atividade humana e transmite-se de uma geração a outra sob esta forma; por consequência, as neoformações psicológicas, aparecidas no

decurso do processo histórico são produzidas pelos indivíduos não em virtude do processo biológico, mas em virtude das aquisições feitas no decurso da vida. (LEONTIEV, 2004, p. 202).

Nessa passagem, o pesquisador deixa claro que, a partir da atividade humana na modificação do mundo, os indivíduos produzem a si e os objetos - materiais e imateriais -, portanto, a vida objetiva. Em função da continuidade da existência biológica e manutenção das necessidades criadas, as quais contemplam as capacidades imaginativas, afetivas e intelectivas dos homens, o espaço concreto ampliou-se ao que temos hoje em consequência do trabalho coletivo.

No decurso do tempo histórico, as criações objetais foram tornadas sociais e incorporadas às práticas de satisfação das necessidades humanas concretas. No que tange às práticas e suportes educativos, pode-se tomar como exemplo a especificidade das obras literárias e científicas. Como artefato destinado ao registro de informações e conhecimentos resultantes da atividade de trabalho humano, as obras literárias e científicas comportam em si grande valor cultural, sendo objetos destinados a ampliar as faculdades formativas dos indivíduos, uma vez que possibilitam a ampliação da experiência de mundo não vivida imediatamente. As obras literárias e científicas são mediações das atividades humanas, em tempos e espaços históricos diferenciados, que formam representações da realidade objetiva quando constroem imagens refletidas dessa realidade no pensamento.

No exemplo, o conteúdo teórico significado nas obras “mediatiza o reflexo do mundo pelo homem à medida que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que seu reflexo do mundo se apoia na experiência prática social e a integra.” (LEONTIEV, 2004, p. 101). O atributo da mediação significa os objetos no ato de compartilhar experiência social, meio pelo qual os produtos da atividade humana ganharam significado social na consciência dos indivíduos.

Conforme define Vigotski (2008), o mundo natural existe independentemente da vontade dos indivíduos, mas não é possível dizer o mesmo a respeito da manipulação de suas propriedades e das transformações que recebe a cargo da atividade de trabalho. A ação de trabalho e a significação dessa ação tornou possível a transformação do homem em ser individual, portador das características da sociabilidade do contexto em que se encontra inserido.

O homem social é aquele que não é regido apenas pelas leis biológicas, mas também pelos imperativos sociais: as normas, os valores, os acordos explícitos e implícitos, os conhecimentos, os conflitos de disputa, as ideias, a cultura. O sentido dado à modificação do meio natural em meio social tornou possível a ligação mediatizada entre consciência e finalidade da ação do trabalho, criando um conjunto de ações e significações propriamente humanas vinculadas aos meios de produção do mundo concreto e às relações estabelecidas entre indivíduos. Note-se que, assim, o mundo concreto tornou-se produto das práticas sociais e síntese das atividades dos homens (LEONTIEV, 2004).

Na atualidade, o mundo das criações humanas foi tornado extremamente complexo, tanto no que diz respeito às criações materiais e imateriais, quanto nas relações entre indivíduos. Em virtude do desenvolvimento das capacidades intelectivas, as novas técnicas e tecnologias ampliaram as necessidades individuais de conhecimento das propriedades e determinações do espaço habitado pela humanidade. Essa tendência coloca como desafio aos sujeitos dos tempos atuais o estabelecimento de novos modos de reflexão genérica:

[...] (isto é, pela sua origem) acerca da separação entre o motivo e o objeto da atividade individual [...], ou seja, [...] o resultado do parcelamento em diferentes operações de uma atividade complexa, inicialmente “polifásica”, mas única. Essas diversas operações, absorvendo doravante todo o conteúdo de uma dada atividade do indivíduo, transforma-se, para ele, em ações independentes, continuando bem entendido a não ser senão um só dos elos do processo global do trabalho coletivo. (LEONTIEV, 2004, p. 83, grifo do autor).

Na citação, Leontiev (2004) esclarece que o parcelamento das ações fraciona a visão ampliada sobre o processo total do trabalho coletivo, restando aos indivíduos à capacidade de elaboração mental de apenas uma das partes do elo que liga as ações individuais. Por isso, na definição dos objetivos da atividade, a ação, que é a projeção do homem, com emprego de forças físicas e ideativas no meio social em consonância com a atividade global que o orienta.

O motivo aplicado à atividade é elemento mobilizador e integrante, pois liga a ação humana à produção de valor aos saldos do trabalho coletivo. Em sociedade, os motivos que engendram as ações entre humanos são ligados às finalidades que desejam atingir com a execução de determinada tarefa. Existe uma variedade de motivos, ações e atividades convergentes ou em conflito, geradas pela sociabilidade característica da divisão do trabalho na sociedade de classes.

As finalidades das atividades são delineadas pela consecução dos fatos históricos, que se desencadeiam na dinâmica que é a vida coletiva. Os fatos são resultantes do próprio movimento do real, o qual influi no alcance da finalidade e na produção dos resultados desejados quando, por exemplo, determinado indivíduo projeta ações no meio social. Ou seja, as ações estão, de certa maneira, condicionadas às determinações sociais. Para modificar os motivos das ações vinculadas às atividades, exigem-se novas formas de operar nos planos ideativos e concretos com as determinações do real, a fim de gerar novas estruturas pensamento e ações.

É importante ter em mente que a estrutura molar da atividade é de fundamental importância para se entender as ações humanas. Em síntese, a atividade definida pelo seu objeto fundamenta-se em uma necessidade humana representada pelo motivo que excita a execução da ação. Esta, por sua vez, vincula-se ao objetivo da atividade, que se liga diretamente ao objeto da própria atividade e que por isso é estável. “Diante das condições de execução das ações, as operações estabelecem-se como funções automatizadas que concretizam o objetivo da atividade.” (BERNARDES; MOURA, 2009, p. 468).

Em atividades específicas, como atuar no ensino escolar, o motivo que gera as ações dos sujeitos sociais intenciona ao alcance de objetivos específicos à formação do gênero humano em suas capacidades intelectivas. A exemplo disso, a ação de alfabetizar e letrar é orientada pelo motivo principal de gerar em outro indivíduo a humanidade social que lhe é de direito, em uma sociedade que tem a comunicação por signos como base da socialização da cultura. A alfabetização e o letramento permitem o acesso às ideias circulantes e manifestas no universo cultural. Essa ação está vinculada à transmissão do patrimônio imaterial e ter acesso a esse patrimônio, no aparato normativo brasileiro, é um direito humano universal e inalienável. Sendo assim, a educação escolar, com a disponibilização através do ato de ensino dos conteúdos culturais mais avançados, é a instância a partir da qual se deve ter consolidado os objetivos e meios de construção do pensamento crítico e humanizador das relações humanas (LEONTIEV, 2004).

Os motivos estão vinculados aos estímulos externos e à internalização das estruturas exteriores, sob a forma de compreensão subjetiva da realidade objetiva. Ao analisar o comportamento dos animais mediante aos estímulos externos, Leontiev (2004) distingue que a atividade realizada pelo animal irracional está condicionada aos elos objetivos entre as propriedades do meio e suas necessidades imediatas. Na psique humana, esses elos objetivos são ampliados a partir da subjetivação da atividade, que é inerente à ação significada. Com

efeito, o contrário também é verdadeiro, pois a ação significada gera sentido à atividade. Na conceituação de Leontiev (2004):

[...] a estrutura da consciência humana está ligada à estrutura da atividade humana, que [...] não poderia, aliás, ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações humanas que delas decorrem. Sublinhemos, todavia, ao mesmo tempo, que quando se trata da consciência de um indivíduo isolado devemos ter presente, no espírito, as condições concretas em que o homem se encontra colocado pelas circunstâncias e que esta relação está longe de ser direta. (LEONTIEV, 2004, p. 106).

A consciência, portanto, resulta de duas formas de conhecimento do mundo material: o abstrato e o concreto. Essas formas de conhecimento possibilitam a aprendizagem e internalização das propriedades imediatas e mediadas da realidade objetiva. Através da aprendizagem conceitual acerca da organização do espaço habitado e das condições concretas em que os indivíduos se encontram, é possível elevar suas consciências e mobilizar ações reguladas a gerarem efeitos coletivos (LEONTIEV, 2004).

O pesquisador soviético destaca a complexidade daquilo que nomeamos como conhecimento. A difusão do conteúdo do conhecimento acumulado socialmente ocorre por ação mediadora das objetivações da realidade na consciência. É parte da capacidade exclusivamente humana a transferência dos conhecimentos elaborados na atividade intelectual para a formação do pensamento autêntico. O pensamento autêntico e o conhecimento humano constituem-se como “reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis à percepção sensível imediata.” (LEONTIEV, 2004, p. 90). Por esse fato, o reflexo consciente da realidade no pensamento motiva a mobilização de ações intencionais e gera atividades conscientes nos limites da consciência humana como “forma histórica concreta do seu psiquismo” (LEONTIEV, 2004, p. 98), destinadas a suprir necessidades específicas assentes no processo de humanização, colocando para a consciência.

Em Vigotski (2008), nas pesquisas acerca da aprendizagem e significação da realidade concreta, a consciência assume o domínio das funções psíquicas implicadas no ato de compreensão e abstração das relações existentes entre uma atividade concreta e uma atividade mais ampla. Atividade é um conceito utilizado para gerar sentido ao trabalho humano, sem restringir-se às formas reconhecidas na atualidade do que seja trabalho, pois sua imanência está na criação da vida em sua totalidade.

O pensamento refletido na atividade é produto do (re)conhecimento dos fins da ação intelectual e prática, e somente pode ser elaborado em união com o contexto social e nas situações de mediação dos significados estruturantes desse contexto (LEONTIEV, 2004). Nas elaborações de Vigotski (2008), a apropriação da realidade é mediada pelos signos (palavra), pela cultura e pelas relações humanas. A comunicação assume importância central na mediação da realidade concreta, bem como na construção do pensamento, da consciência e do conhecimento humano. Assim, o conhecimento é concebido a partir das mediações simbólicas.

Outra finalidade do pensamento é a organização das esferas de representações e conceitos, a partir das quais é possível a abstração e a aprendizagem das propriedades dos objetos imediatos, presentes no campo de visão, e também dos elementos que se encontram fora da percepção direta, como por exemplo, os conceitos presentes nos conteúdos situados nos campos da ciência, da filosofia e da arte. A ação mediadora, com efeito, é produzida e produto do meio social, e na educação escolar tem por função organizar no intelecto os elos de sentido existentes entre o objeto estudado e seu significado na realidade concreta e abstrata.

A estrutura do pensamento mediado organiza-se conforme “submetemos às coisas à prova de outras coisas, e tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas” possibilita o julgamento das modificações percebidas e das propriedades não diretamente acessadas (LEONTIEV, 2004, p. 90). Essa definição emprega-se à função da educação escolar: colocar o fenômeno estudado à prova de outros fenômenos, a fim de promover a abstração das propriedades do objeto de análise, em interação com contextos mais amplos não percebidos e acessados sem mediação.

Vigotski (2008) considera que o pensar o mundo ocorre de modo complexo e elaborado em níveis diferenciados de conhecimento. O conhecimento desenvolve-se em movimentos dialéticos, que vão do concreto para o abstrato e também, no sentido contrário, do abstrato para o concreto. Esses movimentos são a base para a formação do conhecimento conceitual, tipo específico de conhecimento manipulado na atividade educativa.

A formação de um conceito submete-se à consciência, no sentido empregado por Vigotski (2008), quando o controle deliberado do pensamento começa a se integrar a um sistema de significações. Essas significações transmitidas pelos signos comunicam experiência de mundo a partir da ação educativa mediada (VIGOSTSKI, 2004). Por esse motivo, a apropriação da linguagem é importante às elaborações intelectuais e representações

mais complexas da realidade, e aprendizagens indispensáveis à prática social consciente do sujeito concreto (FACCI, 2004).

Para ampliar a discussão, no próximo tópico aborda-se a especificidade do conhecimento na formação do gênero humano, da atividade educativa docente na mediação dos conhecimentos escolares e dos conteúdos escolares como formas específicas de conhecimentos científicos a serem difundidos por via do trabalho pedagógico escolar.

3.1 TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE: A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR COMO MOTIVO PRINCIPAL DA ATIVIDADE EDUCATIVA

A análise da especificidade da teoria e prática, e sua relação com a atividade e o trabalho docente na mediação do ensino serão efetuadas com base nos aportes da teoria histórico-cultural, a partir de Vigotski (2008) e Leontiev (2004), e da pedagogia histórico-crítica, à luz das contribuições de Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins e outros pesquisadores críticos da educação brasileira. Esses autores contribuem com a discussão daquilo que constitui a atividade humana no mundo, a construção do conhecimento subjetivo e objetivo, a formação da consciência, do pensamento conceitual e dos conhecimentos científicos.

Esses conceitos garantem suporte à defesa do compreender como especificidade da educação escolar: formar plenamente o ser humano, ancorando-se em atividades educativas conscientemente organizadas e direcionadas a desenvolver as potencialidades de pensamento e ação dos sujeitos. Por isso, a importância da defesa de que a teoria e a prática no trabalho docente se constituem como dimensões indissociáveis, porém com características próprias.

Partindo-se da compreensão de qual seja a especificidade da educação escolar, tem-se como premissa que sua função se estrutura sob o objetivo de promover o desenvolvimento do ser humano e de que essa concepção é um consenso. Por trás desse consenso formado, há uma rede de interesses políticos, sociais e econômicos que prezam em disseminar discursos e práticas para a formação do homem do século XXI. O homem, no sentido genérico do termo, do século em curso é aquele disponível a fornecer seus conhecimentos e sua força à expansão

do sistema capitalista. Para isso, ao mesmo tempo em que a educação é a via de transformação do ser humano, também é o meio de reprodução nos indivíduos dos valores implícitos nesse sistema (MÉSZÁROS, 2008). A educação escolar gesta essa dialética e desenvolve-se a partir das atividades e ações que perseguem o motivo principal de formação humana na atualidade.

Na educação escolar, o trabalho pedagógico realizado pelo professor objetiva formar intencionalmente o ser humano genérico e fazer-lhe evoluir na escala do seu desenvolvimento. Para que essa formação resulte de um trabalho regulado e sistemático, é necessário que a atividade educativa seja guiada pelo motivo principal de fazer com que os indivíduos em interação caminhem na direção de seu aprimoramento.

Para conduzir ao aprimoramento, a atividade educativa realiza-se a partir da incorporação na consciência dos resultados gerados pelo trabalho pedagógico mobilizado pelo professor. Para discutir a relação que há entre atividade educativa, formação humana e consciência, analisar-se-á os conceitos de atividade e mediação em Leontiev (2004) e Vigotski (2008) como referenciais para pensar a relação teoria e prática no trabalho docente mediante a ação de difusão dos conteúdos de ensino.

3.2 A ATIVIDADE DE ENSINO E AS PROPRIEDADES DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Por que é importante falar sobre atividade e formação de conceitos na educação escolar? Por ser a construção do meio social orientada por motivos e ações intencionalmente planejadas pelos indivíduos. A intencionalidade humana para agir no mundo orienta a vida individual e coletiva, permitindo que as atividades humanas garantam a continuidade do processo sócio-histórico.

Sobre a mediação no processo de ensino escolar, destaca que as “objetivações materiais e intelectuais se colocam como dados para as apropriações intelectuais” [...] e “se revelam como condições imprescindíveis no processo de transformação do ser hominizado.” (MARTINS, 2013, p. 131). A apropriação das objetivações materiais e intelectuais, por meio do processo de ensino-aprendizagem, “circunscrevem a formação da própria consciência”.

Na quarta tese, que trata da formação de conceitos como base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza, Martins (2013) explica que:

[...] a formação de conceitos desponta como um processo que visa à descoberta das relações internas essenciais que pautam a existência objetiva de cada fenômeno, de sorte que ao apreender o objeto na vasta gama de relações que o sustenta o sujeito conquiste consciência sobre ele. (MARTINS, 2013, p. 137).

Com o desenvolvimento social, “o conhecimento foi adquirindo autonomia em relação à utilidade prática dos objetos.” (DUARTE, 1993a, p. 31). Por isso, o conhecimento científico é a base que permite analisar a natureza e a prática social na sua origem e legalidade própria e, na acepção dos autores destacados, deve constituir-se como alicerce da educação escolar que se diga comprometida com o desenvolvimento integral do gênero humano.

O ensino fundamentado no aporte científico favorece o “desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos em relação à consciência e ao uso deliberado” do conhecimento científico da realidade ampliada (VIGOTSKI, 2004, p. 136). Os conceitos científicos constroem-se na “tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso, daí que o seu ensino não se identifique com ações casuais e assistemáticas, mas com ações didáticas específicas.” (MARTINS, 2013, p. 140).

Desta forma, a mediação pedagógica que assume a simplificação do processo de ensino tende a atingir a simples e superficial assimilação dos conteúdos, com propensão à desconexão das estruturas que atuam na organização do pensamento e conhecimento elaborado sobre a realidade. É, pois, função da escola mediar à socialização dos produtos da atividade humana cristalizados na cultura (LEONTIEV, 2004; VIGOTSKI, 2004).

A formação de um conceito ocorre a partir da “operação intelectual em que todas as funções elementares participam de uma combinação específica.” (VIGOTSKI, 2004, p. 101). Essa operação é direcionada pela linguagem, a partir do uso das palavras com o objetivo de orientação da atenção para o movimento de abstração das características dos objetos, síntese dos significados que agregam e simbolização na forma de signo. Em termos práticos:

[...] os processos que levam à formação dos conceitos evoluem ao longo de duas linhas principais. A primeira é a formação dos complexos: a criança agrupa diversos objetos sob um “nome de família” comum; esse processo passa por vários estágios. A segunda linha de desenvolvimento é a formação de “conceitos potenciais”, baseados no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os casos, o emprego

da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem. (VIGOTSKI, 2008, p. 101, grifos do autor).

O aprendizado ideal mira para o futuro e deve encaminhar ao desenvolvimento, servindo de guia ao pensamento e à ação. O papel do professor no direcionamento da atividade de ensino é fundamental à formação do sujeito concreto, cuja capacidade de abstração conceitual da realidade se amplia e lhe permite novos modos de compreensão e resolução dos imperativos impostos pela vida cotidiana, a partir de um novo tipo de concepção interior que:

[...] significa também a passagem para um tipo mais elevado de atividade interior, uma vez que uma nova forma de ver as coisas cria novas possibilidades de manipulá-las. Os movimentos de um jogador de xadrez são determinados pelo o que ele vê no tabuleiro; quando a sua percepção do jogo se modifica sua estratégia também se modifica. (VIGOTSKI, 2008, p. 115).

Nessa mesma perspectiva, pode-se ilustrar a evolução do pensamento imediato para o mediado, como o exemplo do funcionamento de uma bússola, objeto pouco usado na vida cotidiana atual, empregada em atividades que exigem o uso de cartas de orientação (cartográficas). Para utilizá-la, é preciso saber que sua agulha se movimenta de acordo com os polos magnéticos da Terra. Eis a dialética da bússola: a agulha magnética funciona conforme a atratividade oposta do campo magnético terrestre. Isso quer dizer que a Terra e a agulha da bússola possuem dois campos magnéticos: o norte e o sul. O polo norte magnético da Terra situa-se próximo ao polo sul geográfico, e seu polo sul magnético perto do norte geográfico.

Ao usar a bússola, a direção da agulha será atraída pelo polo oposto ao seu campo magnético, por isso a expressão “os opostos se atraem”, indicando que se você deseja se deslocar para o norte, então, a agulha precisa estar apontada para o sul, por exemplo³. Quem não conhece a lógica de aplicação da bússola, não poderá se localizar no espaço que pretende percorrer e seu funcionamento ilustra o que é a dialética na captura das respostas para o problema: a aparência esconde a essência, mas a essência é que move a aparência. Logo, a compreensão da realidade não é imediata, mas mediada.

Por isso, diante da necessidade de pensar as conexões que envolvem o desenvolvimento da vida em sociedade, é importante conceber que o mesmo “fenômeno que

³ O exemplo é parte de minhas experiências pessoais com o uso do instrumento de localização espacial.

revela (manifesta) a essência, o esconde” (SAVIANI, 1975, p. 04), tornando a leitura e explicitação dessa dinâmica um desafio posto ao professor, que também está incluso nessa dinâmica. Sob este prisma, a autenticidade da atividade docente na mediação dos conteúdos científicos assenta-se na necessidade de revelar e trazer à consciência os fenômenos implicados na constituição das existências em coletividade.

A educação escolar é o meio institucionalizado a partir do qual se produzem os instrumentos endógenos, psicológicos, ao pleno desenvolvimento humano. Esses instrumentos provocam rupturas e descontinuidades no modo de conceber o cotidiano, de maneira a intervir na simbolização do mundo exterior e no comportamento dos sujeitos. Por ser a escola uma instituição geradora de mudanças qualitativas, os conhecimentos científicos são disputados socialmente e, assim, “grupos culturais que não dispõem da ciência como forma de construção, não têm por definição, acesso aos chamados conceitos científicos. Assim sendo, os membros desses grupos culturais funcionam intelectualmente com base em conceitos espontâneos.” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 23).

O fazer docente na mediação cultural, cuja intencionalidade seja o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas a partir da aquisição de conceitos científicos, produz-se na articulação entre teoria e prática de ensino como dimensões indissociáveis. Essas dimensões do trabalho do professor, quando postas em movimento na dinâmica do cotidiano pedagógico escolar, direcionam a internalização dos signos culturais no processo de desenvolvimento humano. A mediação cultural na formação do conhecimento científico produz nos indivíduos a humanidade conquistada pela experiência acumulada ao longo do processo histórico, e o produz como ser ativo na sociedade (LIBÂNEO, 2016).

Vigotski (2008, p. 109) já salientara que “descobrir a complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento de conceitos científicos é uma importante tarefa prática”, mas também um desafio posto ao professor contemporâneo. Do ponto de vista da educação brasileira, o trabalho do professor nas salas de aulas é atravessado por múltiplas contradições. Desse profissional, espera-se a prática de um ensino de qualidade, apesar de faltar-lhe as ferramentas culturais para efetivação de sua atividade. Na atualidade, o professor não ocupa apenas o lugar de quem deve ensinar e disseminar os conhecimentos mais avançados, mas é aquele selecionado a resolver todos os problemas que infiltram os muros da escola.

A atividade educativa comunica e constrói novos elos de entendimento sobre as propriedades da realidade objetiva, erigidas no contexto social e influentes na formação humana. A formação de conceitos deve ser considerada como objeto da atividade educativa,

pois é o meio pelo qual o professor atua didaticamente a favor do crescimento cultural e social global do ser humano. A formação de conceitos não afeta apenas o conteúdo de ensino, mas também o método a ser utilizado para difusão desse conteúdo. Trabalha-se na perspectiva de manipulação do conteúdo científico e concreto (VIGOTSKI, 2008).

Na perspectiva da construção do conhecimento, conforme analisado na teoria de Vigotski (2008) e com apoio no que Facci (2004, p. 132) ressalta, “o professor é o profissional imprescindível para internalização dos conceitos científicos por parte do aluno” no processo de construção de novos conhecimentos. É o professor quem medeia à experiência humana acumulada, a partir da atividade de ensino, que na educação escolar é elaborada com base no saber teórico e científico.

Neste viés, o trabalho educativo que vise ao desenvolvimento do gênero humano deve se pautar na intenção de garantir que o crescimento intelectual dos sujeitos ocorra com base no “domínio dos meios sociais do pensamento e da linguagem”, pois “a natureza própria do desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico.” (VIGOTSKI, 2008, p. 63). Na estruturação das funções superiores, é preciso sublinhar que a interação do sujeito com o mundo ocorre pela mediação entre indivíduos com graus de maturação e conhecimentos diversos (OLIVEIRA, 2006).

Desta forma, diante do que foi abordado a partir da teoria de Vigotski (2008) e Leontiev (2004) ressalta-se a importância da atividade educativa realizada pelo professor no processo de mediação da cultura e construção de conhecimentos conceituais. A formação de conceitos, em Vigotski (2008), pode configurar-se como referencial teórico organizativo da atividade teórica e prática de ensino, pois, na concepção de Oliveira (2006, p. 53), o emprego de determinada teoria pretende extrair um “como fazer eficiente”, cabendo à teoria o papel de mediadora da atividade que será realizada na prática de ensino.

Dessa análise, destaca-se o potencial transformador global existente na distribuição do conhecimento científico e faz-se necessário compreender os modos de desagregação entre teoria e prática na formação e trabalho docente, organizados por movimentos de forças que disputam o poder na sociedade contemporânea, e como essa desagregação opera a histórica divisão de classes.

3.3 TEORIA E PRÁTICA, E A MEDIAÇÃO DOCENTE: REFLEXOS NO ENSINO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

No contexto cultural do qual os indivíduos fazem parte, o ensino envolve sujeitos em interação consigo e com o mundo. O professor possui a função explícita de interferir no desenvolvimento intelectual dos estudantes, de modo a promover avanços cognitivos, a partir da atividade educativa, que não ocorrem naturalmente. Por essa razão, teoria e prática, conteúdo e forma, são dimensões indissociáveis na atividade docente, pois ensinar envolve apropriação da cultura elaborada, dos conhecimentos científicos e domínio didático e metodológico, para que a atividade específica do profissional da docência atue no direcionamento do “despertar de processos internos de desenvolvimento” e formação humana (OLIVEIRA, 2006, p. 55).

De acordo com Saviani (2008, p. 32), a mediação pedagógica, a transmissão dos conteúdos da cultura e o trabalho educativo produzem-se no ato intencional de garantir a “cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desta forma, explica Saviani (2008, p. 12), o conhecimento torna-se um meio de produção e um meio a partir do qual “o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras”.

Na atividade educativa, ocorre o desenvolvimento de diversos saberes, tais como: intelectual, artístico, estético, lógico, sensível, afetivo, religioso, prático, teórico e outros. A conversão dos saberes objetivos em conhecimentos escolares ocorre por via da mediação docente dos conteúdos impressos na cultura. Sob esse prisma, cabe à escola e ao docente, a conversão dos conteúdos disponíveis no acervo cultural em conhecimento escolar, o qual deve ser “distribuído conforme seus diferentes campos, em matérias de ensino.” (SAVIANI, 2000, p. 48).

Na arguição de Saviani (2009), a especificidade da atividade educativa produzida na escola é a sistematização e difusão do saber elaborado e acumulado ao longo do processo histórico, por meio da organização desses conhecimentos no currículo e do ato de ensinar promovido pela mediação docente. Os conhecimentos sintetizam experiência cultural e social e, na base do processo de ensino, atuam na formação de ferramentas mentais que ampliam a consciência dos sujeitos frente aos limites impostos pela cotidianidade (SAVIANI, 2009; DUARTE, 2015).

O ensino é uma atividade complexa que envolve objetivos políticos-educacionais, a mediação do professor e as relações entre o aluno e o conteúdo ensinado. A mediação pedagógica é, pois, o meio pelo qual o professor atua na organização, exposição e distribuição dos conhecimentos acumulados, ao longo da história, pela experiência humana com a realidade. Ademais, o ato mediado possui a função de expor o sujeito aos problemas impostos pela realidade e fazê-lo (re)penar, (re)elaborar e (re)executar as soluções possíveis para o problema concreto.

Nereide Saviani (2000) destaca que discutir a função da escola e da mediação docente na distribuição do conhecimento escolar, requer um olhar atento para correlação de forças que disputam a produção e veiculação do saber nas situações de ensino-aprendizagem, que geram a dicotomização entre meios e fins, conteúdo e método, teoria e práticas de ensino, entre as dimensões técnicas e políticas da atividade educativa.

A mediação dos conhecimentos circulantes na sociedade, do ponto de vista do currículo escolar e da didática do professor, operacionaliza-se a partir dos conteúdos escolares, os quais guardam:

[...] relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, e sua ordem lógica e no seu método, sem perder de vista a finalidade de ensino-aprendizagem, ou seja, a dimensão didática do processo pedagógico. Do ponto de vista da Didática, a definição de métodos de ensino-aprendizagem deve levar em conta aspectos lógico-psicológicos e socioculturais da organização da atividade cognoscitiva e do processo de assimilação/apropriação do conhecimento sem perder de vista o arcabouço conceitual, a estrutura das disciplinas escolares, ou seja, a dimensão curricular do processo pedagógico. (SAVIANI, 2000, p. 11).

Na acepção da pesquisadora, salienta-se que a centralidade da elaboração e difusão dos conteúdos escolares se situa no âmbito do currículo e da didática, o qual soma-se como referencial para o trabalho do professor. No entanto, a transposição didática dos conteúdos da cultura para o currículo e a prática de ensino exige dos professores domínio dos conteúdos requeridos na escola básica, em seus campos científicos específicos e suas relações com o desenvolvimento da vida em sociedade.

A elaboração e difusão dos conceitos aplicados aos conteúdos escolares exige o domínio no pensamento e na consciência das dimensões da teoria e prática na atividade de ensino. Na análise de Marta Kohl de Oliveira (2006), há no campo da educação uma constante

tensão entre teoria e prática pedagógica. Para a pesquisadora, em análise sobre a educação brasileira, a teoria pode alimentar a prática, mas falta a essa os instrumentos metodológicos de aplicação imediata, e é esse o fator que tenciona esses polos na viabilização do ensino.

A teoria é entendida aqui como produto do trabalho intelectual produzido coletivamente em determinado contexto histórico, social, econômico e político, e sobre determinado objeto. A prática realiza-se na relação dos conhecimentos teóricos com a produção da vida em coletividade.

No âmbito da formação e do trabalho docente, a teoria compõe o arcabouço de conhecimentos sobre o campo da educação, sua relação com a formação do gênero humano e da organização da sociedade. A teoria ancora a visão de mundo do professor e do trabalho pedagógico desenvolvido em consonância com os conhecimentos específicos às áreas de ensino. Se entendermos que a especificidade do trabalho do professor é o ensino, então, a teoria abarca os conhecimentos pertinentes aos fundamentos sociológicos, políticos, históricos e filosóficos da educação. Além dessas dimensões, engloba a didática como teoria do processo de ensino, os conteúdos escolares e seus conceitos aplicados, e os métodos de ensino.

A teoria conglomera diversas áreas do conhecimento, conforme salientado acima, e oferece substância, essência ao trabalho docente e à atividade educativa realizada pela escola. Nessa perspectiva, a prática é conduzida com base na apropriação teórica. A reunião de teoria e prática na esfera trabalho docente deve ancorar-se no objetivo de conduzir os indivíduos a desenvolverem ao máximo suas funções psíquicas superiores e seus conhecimentos sobre o espaço em que estão inseridos, de modo a promover ações destinadas a gerar mudanças qualitativas à vida individual e coletiva.

O conhecimento teórico traduz a forma abstrata da prática social, que é senão a ação do homem no meio e as criações resultantes dessa ação. A mediação docente objetiva a construção das representações da realidade objetiva no pensamento. De acordo com Facci (2004), a atividade de ensino que se promova, pauta no objetivo de garantir aos indivíduos ir além das aparências alienantes postas no cotidiano, têm o professor como mediador no processo de abstração e representação subjetiva da realidade concreta. Porém, apesar dessa especificidade, “isso não significa que os conteúdos concretos dessa objetivação não produzam alienação.” (DUARTE, 1993b, p. 73).

Bernardes (2009), embasada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, buscou investigar as condições e circunstâncias para que a atividade pedagógica atuasse na motivação das necessidades, motivos e ações de estudantes e educadores no desenvolvimento de aprendizagens conscientes.

A pesquisadora salienta que, na sociedade atual capitalista, o sentido e a significação aplicados às ações e às atividades docentes encontram-se fragmentados, incidindo na ampliação da alienaçãoposta aos indivíduos (BERNARDES, 2009). Desta forma, os sentidos aplicados às atividades são gerados por interesses meramente individuais, sem a compreensão apropriada de que todas as ações estão conectadas às relações sociais produzidas em coletividade. No caso da atividade pedagógica:

[...] a relação entre a significação das funções sociais e o sentido das atividades particulares próprio do educador e do estudante também se encontra fragmentada na sociedade atual. Tal fato é evidenciado no cotidiano do contexto escolar diante das dificuldades vivenciadas na escola em geral. (BERNARDES, 2009, p. 243).

A autora aponta mobilização da atividade docente, pois o sentido pessoal empregado em suas ações encontra correspondência no “significado social de sua ação no movimento de formação profissional, no que se refere à formação inicial e à formação em exercício.” (BERNARDES, 2009, p. 241). A constituição da consciência acerca da motivação de sua ação está relacionada à integração à classe produtiva a qual pertence e possui finalidades na sociedade. A atividade instituída socialmente requer do professor a apropriação do movimento e do conteúdo da sua atividade principal, que é orientar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares.

De acordo com a análise de Bernardes (2009), a apropriação do conteúdo da atividade docente torna possível a mobilização de ações conscientes destinadas a gerar impactos nas aprendizagens e nas práticas sociais dos estudantes, pois a:

[...] aprendizagem consciente requer que as ações dos estudantes sejam mobilizadas pela relação entre o significado e o sentido da atividade de aprendizagem, além da necessidade de considerar as relações internas e externas presentes na elaboração do objeto de estudo. Devem-se considerar os nexos internos do conceito elaborados ao longo da historicidade do mesmo, assim como se devem levar em conta as conexões que o mesmo tem com as relações humanas em geral. Afirma-se que é a partir deste processo de apropriação das elaborações humanas constituídas sócio-historicamente - os conceitos - que se torna possível a transformação da constituição objetiva e

subjetiva dos indivíduos, crianças e estudantes em geral. (BERNARDES, 2009, p. 241).

A transformação da constituição objetiva e subjetiva dos indivíduos no desenvolvimento da atividade educativa e uso aplicado dos conceitos e conteúdos escolares na prática social “depende da consciência da função ontológica do educador e do educando como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem” (BERNARDES, 2009, p. 242), a fim de que a atividade educativa atue, inclusive, na superação das fragilidades apresentadas pelo sistema educacional vigente.

Na obra: “Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo”, Duarte (2016a) levanta a defesa de que a escolha do que ensinar envolve entendimento das relações humanas processadas no passado, presente e nas hipóteses sobre o futuro. O ensino é uma atividade voltada à prática social. Na análise dialética entre o desenvolvimento da vida humana e sua relação com o resultado da atividade social, Duarte (2016a) destaca que a aplicação da ciência incorporada aos conteúdos escolares abre caminhos para a elevação na consciência e superação na prática social dos limites impostos à realização integral do homem na sociedade contemporânea.

Na análise da atividade viva de trabalho, objetivada nos produtos materiais e imateriais, e suas relações com a produção e difusão do conhecimento escolar, Duarte (2016a) levanta a crítica de que, na atualidade, os conteúdos escolares são considerados constitutivamente prontos e acabados. O autor esclarece o movimento que perfaz a atividade efetiva do trabalho educativo na “ressurreição” da atividade de ensino dos conteúdos escolares, ao afirmar que:

O ensino dos conteúdos escolares é uma atividade na qual intencionalmente a cognição objetivada, isto é, o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo. A ressurreição deixa de ser um ato milagroso e torna-se fruto da atividade de ensino. (DUARTE, 2016a, p. 49).

Apoiando-se em Karl Marx, realizou estudo acerca das relações entre as demandas do capital e suas implicações na atividade do trabalhador, como modo de extrair entendimento das “relações entre atividade passada e atividade presente nas condições da sociedade contemporânea, que continua a ser uma sociedade capitalista.” (DUARTE, 2016a, p. 49).

Na elaboração sobre o que seja trabalho vivo e trabalho morto, destaca que, nas sociedades capitalistas, as relações econômicas produzem-se a partir da compra e venda da atividade de trabalho, onde quem se torna proprietário compra, extraí quantidade de valor econômico da atividade realizada pelo trabalhador, que vende sua força de trabalho por valor inferior à sua produção. Essa dinâmica mantém-se por causa da necessidade de sobrevivência do trabalhador que, por não ter outra opção, submete-se aos objetivos do capital em troca da venda da sua atividade de trabalho por uma quantidade de dinheiro, uma remuneração pela atividade. É desta forma que o capital ganha vida, e a criatura, o capital, apodera-se do seu criador, o trabalhador.

Na explicação do conceito de capital e sua relação com o trabalho, Duarte (2016a) ressalta que “o capital é trabalho morto, isto é, atividade humana que se objetivou, atividade que se transformou em coisas com características e propriedades socialmente determinadas.” (DUARTE, 2016a, p. 50). Na explicação sobre o trabalho vivo, destaca:

O trabalho vivo é a atividade do trabalhador que não pode realizar-se sem os meios de produção (ferramentas, máquinas, instalações, conhecimentos etc.). Mas na sociedade capitalista os meios de produção são parte do capital, a ele pertencem. Assim, para poder trabalhar, o trabalhador transforma-se de sujeito do processo produtivo em mais um meio de produção. (DUARTE, 2016a, p. 50).

Logo, se nas sociedades capitalistas os meios de produção pertencem ao capital e, no tocante aos professores, se os conhecimentos são os meios pelos quais esse tipo de trabalhador gera vida à sua atividade, somente o domínio do processo e do produto pode livrá-los de fazerem do ensino e do trabalho educativo o “estágio primeiro da subordinação do trabalho ao capital.” (ENGUITA, 1989, p. 18).

No entanto, o que se processa é a dicotomia entre processo e produto, teoria e prática, na atividade educativa. Essa dicotomia efetiva-se, principalmente, quando a mediação dos conteúdos escolares, por exemplo, por via ensino, inclina-se à leitura superficial da relação do produto do trabalho (em seus aspectos materiais e ideativos) com a vida cotidiana, sem abranger as relações conceituais entre homem-objeto-mundo.

A atividade educativa como produto é imprescindível à atividade como processo, dado ao fato de carregar a função de humanizadora entre trabalho vivo e morto. O ensino, a ação de mediação do trabalho objetivado nos conteúdos escolares, produz a apropriação dos

resultados das atividades humanas processadas no passado, presentes e projetadas para o futuro (DUARTEa, 2016).

Considera-se que os conteúdos escolares são o pilar de existência da atividade educativa e da mediação docente, muito embora seu nome (conteúdos) cause até incômodo ou repulsa a muitos docentes que os desejam construir com base nos limites dos conhecimentos dos alunos. Trazer os conteúdos à vida, “numa condição de contínuo intercâmbio entre latência e efetivação” (DUARTE, 2016a, p. 54), amplia as possibilidades de individualização e liberdade do sujeito.

Libâneo (2013) destaca que, a educação escolar e o trabalho educativo devem garantir aos indivíduos a capacidade de interpretar, crítica e conscientemente, os vínculos que subordinam e impõe aos homens as desigualdades entre indivíduos. Essas desigualdades originam-se na diferenciação econômica e de classe, e determinam as condições materiais de vida e trabalho, além de atuar na imposição dos limites de acesso à educação e à cultura. Por isso, é importante ter definido que a educação escolar cumpre uma função política e atua na formulação de objetivos pautados em interesses majoritários. Mas, por outro lado, também atua no desenvolvimento das capacidades humanas e na conscientização dos indivíduos a respeito do desenvolvimento da vida.

Em Saviani (2008), a especificidade da educação escolar e da mediação dos produtos da atividade humana no mundo é a formação do ser social. O objetivo do processo educativo “diz respeito à identificação, de um lado, dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.” (SAVIANI, 2008, p. 13)

A distinção do que assimilar como elementos culturais é definida naquilo que se faz essencial e acessório. Saviani (2008, p. 13) determina como essenciais os conhecimentos clássicos, aqueles firmados como fundamentais à formação do ser humano total, integral, e essa intencionalidade é o que constitui o conhecimento clássico como “critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”.

A forma mais apropriada de desenvolvimento da atividade educativa está na integração entre a organização dos conteúdos de ensino, procedimentos e métodos, meios pelos quais são colocados à disposição dos indivíduos os elementos culturais constitutivos da natureza humana, que se desenvolve em contato com a realidade objetiva (SAVIANI, 2008).

A atividade de ensino que se configura como meio de democratização dos conteúdos culturais, científicos, filosóficos e artísticos é, portanto, meio e fim de produção e apropriação dialética de conhecimentos sobre a realidade externa e, nos indivíduos, de autoconhecimento acerca das potencialidades propriamente humanas. O papel político da educação e do professor está na difusão desses conteúdos. Martins e Duarte (2010), pautando-se na perspectiva marxista, consideram que:

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção ao ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 15).

Para fins de transformação das pessoas e das condições de existências na atual sociedade, cabe à escola converter o saber objetivo em escolar. O saber escolar resulta da transposição da cultura global em um tipo específico de conhecimento (SAVIANI, 2000). As pesquisas embasadas no referencial da pedagogia histórico-crítica colocam os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos como rudimentos essenciais à elevação do senso comum ao senso crítico (SAVIANI, 2008; 2011; DUARTE, 2008; 2015; 2016). O trabalho educativo ultrapassa os limites impostos pela cotidianidade, porquanto “sintetizam experiência social, transformam a atividade social acumulada em atividade individual, ampliando o leque de formas possíveis de relação entre a consciência individual e a prática social na sua totalidade.” (DUARTE, 2016a, p. 98).

Considera-se importante levantar o debate acerca da necessidade de as ações humanas serem orientadas pelos conhecimentos mais complexos das propriedades e contradições que compõem a realidade. A posição assumida reitera a importância da concepção de Oliveira e Duarte (1987), para os quais os conhecimentos e conceitos abstratos da realidade não surgem de pensamentos aleatórios, mas são reflexos, representados no pensamento, das necessidades da vida em sua totalidade. Por isso, na realização do ensino, as teorias são as bases para formular análises críticas sobre o campo de conhecimento em que atuam os professores, assim como propiciam a elaboração e passagem do pensamento sincrético ao sintético.

3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CENÁRIOS POLÍTICOS E O SENTIDO DE SER PROFESSOR NO BRASIL

No Brasil, a formação de professores enfrenta como problema a constituição de um referencial normativo e curricular comum e transformador, capaz de vencer as dicotomias entre as dimensões teóricas e práticas da docência. Essas dimensões de desenvolvimento da profissão docente devem comprometer-se com a consolidação da cultura de valorização dos profissionais do ensino no contexto das formações superiores, da escola básica e da sociedade em geral.

No intuito de compreender como essa problemática vem se avolumando, ao longo do tempo histórico da formação de professores no contexto nacional, recorremos ao aporte historiográfico da Pedagogia Histórico-crítica. Pontuamos os trabalhos do professor Dermeval Saviani (2013), principalmente a obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, como principais vetores de tradução do interesse ressaltado previamente. A partir do referencial, compõe-se breve tessitura dos principais fatos históricos que desencadearam em resoluções para formação de professores, em específico, as orientações para o ensino e seus reflexos na consolidação da Educação Básica brasileira. O que se pretende perseguir é a clássica indagação: Formam-se professores para quê?

No segundo momento, adentram-se à contemporaneidade e às consequências daquilo que se logrou como principal motivo para se formar professores, tendo em vista a formação de uma categoria voltada para a atuação nas Escolas Básicas, em sua maioria, públicas. O referencial adotado parte dos principais estudos da professora e pesquisadora brasileira Bernardete Angelina Gatti. Trata-se, nesse momento, da adoção de estudos estruturais, para que seja possível a análise mais focada na formação docente e seus desdobramentos na Escola Básica pública. Aqui, persegue-se a resposta à seguinte pergunta: Como formar professores para as Escolas Básicas públicas e para quais interesses? O mote de discussão são os movimentos sociais e políticos que culminaram na elaboração das políticas específicas à formação de professores e às contradições entre o ideal e o real no desenvolvimento da atividade docente.

A formação de qualquer profissional consolida-se a partir de expectativas implícitas e explícitas acerca da atuação dos sujeitos que representam determinada categoria. Os objetivos explícitos correspondem ao aparato político e normativo específico à formação dos

atributos inerentes à profissão. Os objetivos implícitos estão relacionados à expectativa social atribuída ao desenvolvimento e resultados da atividade de trabalho desempenhada por certo grupo profissional. Esses objetivos entroncam-se, mesmo quando longe da percepção imediata, na orientação dos motivos sociais e individuais das ações dos representantes da categoria.

No que diz respeito à profissão docente no Brasil, há de se concordar que a formação e atuação desses profissionais têm recebido atenção precária desde as primeiras iniciativas. Como consequência de tal precariedade, a Educação Básica pública, onde está alocada a maioria dos profissionais da educação, tem sua qualidade fragilizada. Os índices sequenciais de precariedade no ensino denotam a falta de atenção e importância social que a educação e, principalmente, a atividade de ensino ocupam nas agendas políticas.

No tópico que se segue, é realizada análise da formação docente no Brasil, a partir das principais legislações e pesquisas acadêmicas estruturantes do campo, buscando-se compreender os principais objetivos para a atividade de ensino dos conteúdos escolares de pedagogos e professores das diversas áreas disciplinares.

4 PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Analisar a formação de professores exige um olhar paralelo para os movimentos que deram estrutura à escola pública de massas no Brasil. Na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, Saviani (2013) elucida, em detalhes, como as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, ao longo do tempo, modelaram as intenções para a formação intelectual dos homens e mulheres instados no território brasileiro.

É importante demarcar a palavra território para lembrar que a constituição do Brasil nasceu de disputas de poder pelo domínio do espaço territorial, em meio à práticas de colonização, e isso implica em modos específicos de organização das ações políticas institucionais, cuja intenção visa o domínio do pensamento daqueles que se alocam sob a guarda do Estado. Por essa via, inauguraram-se as ideias acerca da educação, ou melhor, da instrução popular no Brasil Imperial.

A formação da educação pública como direito progressivamente materializado pelo Estado emergiu de conflitos políticos e históricos, que delinearam limites para inclusão das classes populares na escola. A análise desses limites, principalmente na contemporaneidade, permite-nos ampliar a visão sobre como a inclusão das massas populares nas escolas vem influenciando, em função de disputas tácitas de poder entre classes sociais, a formação e valorização da profissão docente e da atividade de distribuição dos conhecimentos escolares.

No subtópico a seguir, aborda-se a formação de professores a partir do aporte histórico, com a finalidade de pontuar os principais fatos determinantes na formação da profissão docente e como esses fatores, que são sociais, podem influenciar na construção das concepções de mundo dos professores atuantes na contemporaneidade.

Baseando-nos em Gramsci (1999), comprehende-se que a abordagem histórica nos fornece recursos para analisar conscientemente as contradições que formam as concepções de mundo. A história permite aos homens coletivos, aos seres sociais, tornarem-se filósofos, mediante o ato de reflexão crítica dos problemas colocados pela realidade. No que se refere à compreensão de mundo, Gramsci (1999), admite a existência de uma multiplicidade de concepções, as quais são mediadas pela cultura e pela língua como unidade de comunicação, por via da atividade intelectual e real (prática) dos homens.

A partir da abordagem histórica, é possível localizar como os saberes da docência enunciados por Pimenta (2012), saberes da experiência, do conhecimento, da formação e da prática pedagógica, vêm sendo construídos, ao longo do tempo histórico coletivo, e mediados pelas teorias e políticas educacionais voltadas à formação para a atividade docente. Enquanto fatos históricos, as teorias e políticas formam e são formadas pelo pensamento pedagógico em voga e, deste modo, influenciam as concepções de mundo e as práticas docentes sobre a atividade de ensino dos conteúdos escolares.

Com base na história, é possível averiguar como se estruturam as ideias pedagógicas, a partir da perspectiva dos interesses e grupos sociais dominantes, e como as políticas educacionais corporificam as disputas sobre as concepções de homem, sociedade e mundo. Deste modo, compreendendo como influenciam as concepções e práticas docentes, hegemônicas e contra hegemônicas, sobre a atividade de ensino.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL IMPERIAL

No período precedente à criação do novo Estado, na dissolução da dependência do Brasil Colônia de Portugal, a idealização política e filosófica para as reformas institucionais assentou-se nos propósitos do liberalismo moderno. Tendo Silvestre Pinheiro Ferreira como representante mais influente desse propósito, as ideias enveredavam-se para a conciliação entre o liberalismo político e a cultura tradicional portuguesa, com clara defesa pela monarquia constitucional (SAVIANI, 2013). Os fundamentos do liberalismo político pautam-se no princípio de que:

[...] o homem emerge de uma concepção atomista psicológico-empírica de indivíduo, através da qual se afirma que as essências são todas de natureza nominal (LOCKE, 1999). Esse fundamento epistêmico implica afirmar que as ideias são categorias cognitivas de caráter absolutamente privado-psíquicas. Utilizando-se do método indutivo - através do qual John Locke lançara mão da teoria das abstrações aristotélicas -, o autor sustentou a tese de que as ideias são de natureza psicológica. É através desse pressuposto que Locke constrói toda sua gnosiologia e, consequentemente, a ideia de contrato social. (SILVA, 2011, p. 123).

Nos períodos pós-1770, a estrutura de organização e poder do Estado passou a sofrer a influência das ideias lançadas nas grandes revoluções que se desencadearam: Revolução Gloriosa (Inglaterra), Revolução Americana e Revolução Francesa. A metamorfose propagou-

se na formação de um Estado liberal-burguês, que nasceu do desmoronamento político, econômico e sociocultural dos antigos regimes e formas de pensamento sobre o homem e sua relação com o mundo. Dessa transformação, o Estado encontra sua justificativa para soerguer-se nos ideais de racionalidade e “livre acordo estabelecido por indivíduos igualmente livres, que convencionam constituir um estado político e civil fundado nos direitos naturais.” (SILVA, 2011, p. 124).

As mudanças na estrutura dos Estados nacionais repercutiram em novas formas de pensar o homem coletivo. O ideal de liberdade associava-se à construção da vida com base nos direitos individuais, às novas possibilidades de construção da vida individual e coletiva e às novas responsabilidades lançadas aos homens e mulheres diante dos tempos vindouros. No entanto, sem mudar a estrutura de injustiça e desigualdades a qual estavam sujeitos os indivíduos dos diferentes estratos sociais. O Estado liberal-burguês, portanto, nasceu para conservar os privilégios de determinados grupos de indivíduos, sobrepondo-os às necessidades de outros grupos de homens e mulheres desatendidos em seus direitos naturais de liberdade e igualdade, com apelo ao consenso.

No Brasil, com base nos fundamentos mistos entre liberalismo e tradição cultural portuguesa, a aposta estava em promover as reformas institucionais, afastando-se das vias revolucionárias e das rupturas com as estruturas de poder e dominação política, econômica e simbólica da monarquia. Conforme elucida Paim (1984 apud SAVIANI, 2013), o reflexo desse ideário na realidade deu-se com a formação do pensamento conservador brasileiro, que demarcou forte influência nas determinações políticas na transição para o Brasil independente. Nessa conjuntura, diante da necessidade de gerar a estrutura jurídico-administrativa do Brasil independente, as ideações e práticas políticas ficaram restritas ao domínio das elites e suas demandas.

No Brasil Imperial, a preocupação explícita com a educação popular emergiu junto com a declaração de Independência e surgimento do novo Estado. Com a Independência do Brasil, gerou-se a necessidade de formalização das instituições estruturais do novo Estado. Foi nesse contexto que o problema da instrução popular e da formação de professores apareceu pela primeira vez (SAVIANI, 2013).

Nos debates para a organização do sistema de escolas públicas, optou-se pelo uso do termo instrução em rejeição ao significado agregado à palavra educação. Tratou-se de posições divergentes acerca da formação dos indivíduos. À época, nas propostas apresentadas para a construção do sistema de escolas, o termo “educação” reportava-se às visões de homem

e sociedade individuais, subjetivas e aos valores privados que não cabia à escola transmitir. Os limites do Estado estavam na oferta da instrução mínima aos cidadãos brasileiros, cabendo à família o dever de educar. Desta forma, a denominação “instrução” foi o que melhor representou os interesses para o ensino destinado às crianças e jovens livres (SAVIANI, 2009).

No episódio da formação do novo Estado, a Lei de 15 de outubro de 1827 - Lei das Escolas de Primeiras Letras balizou as primeiras iniciativas concretas de construção da instrução popular. A referida Lei foi aprovada após a rejeição das propostas de Martins Francisco D'Andrade Machado, em 1823, e Januário da Cunha Barbosa, em 1826. As propostas rejeitadas abrangiam os diversos níveis da instrução pública, chegando até ao que hoje conhecemos como Ensino Superior. Apesar de se mostrarem mais significativas à formação dos quadros profissionais e dirigentes do país, eram também mais onerosas ao Estado. Por essa razão, foram rejeitadas e aprovou-se a Lei das Escolas de Primeiras Letras, a partir da qual se organizou o sistema de escolas públicas, o ensino de primeiras letras (primário) e as orientações para instrução dos professores no Brasil Imperial (SAVIANI, 2009).

A fim de reduzir os investimentos do Estado em educação, consta no documento da Lei das Escolas de Primeiras Letras que os professores e professoras deveriam se habilitar em curto prazo e às próprias custas nas capitais, evidenciando o movimento centralizador na formação de professores (BRASIL, 1827).

O objetivo da habilitação para o ensino era o preparo para aplicação do “Método de Lancasteriano” (BRASIL, 1827, Art. 15), base do ensino mútuo. A atribuição do professor, no ensino mútuo, era orientar e supervisionar os alunos investidos de função docente; ou seja, aqueles com grau de conhecimento escolar mais elevado atuavam na condução da instrução de outros grupos de alunos com conhecimento inferior. Os investimentos no método lancasteriano objetivaram suprir a carência de docentes e também possibilitar instruir elevado quantitativo de crianças com baixo custo para o Estado.

Em função do momento histórico, a razão pela escolha do método lancasteriano era utilizá-lo como mediador de práticas repressivas, com emprego de punições físicas. A consciência dos indivíduos era formada na comunicação de práticas de disciplinamento e constrangimento moral, garantindo a força de dominação e poder do Estado, a partir das ações violentas dos professores para os alunos desde a primeira infância.

No que se refere ao ensino, meninos e meninas tinham currículos diferenciados. Os mestres deveriam ministrar aos meninos e garantir que aprendessem:

[...] ler, escrever as quatro operações de arithmetic, pratica de quebrados, decimais e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1827, Art. 6.^o, texto original).

O ensino destinado às meninas, nas raras escolas que existiam, era diferenciado em conteúdo, com destaque à aprendizagem da economia doméstica. Destinavam-se ao ensino de moças de reconhecida honestidade, conforme explicita o Art. 12:

Art 12 - As mestras, além do declarado no art 6.^o, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetic só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7.^o. (BRASIL, 1827, Art. 12, texto original).

O ensino como atividade estava vinculado à ideia de preservação da estrutura social, moral e religiosa na significação da vida coletiva. A primeira iniciativa para a organização do sistema de instrução pública não se consolidou nos lugares mais populosos, conforme indicava a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Saviani (2013, p. 129) destaca que: “[...] se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu”.

Ao invés disso, promulgou-se o Ato Adicional de 1834, transferindo as obrigações com a organização da instrução pública e a formação de professores do poder central para a responsabilidade das províncias, evidenciando um movimento de descentralização e omissão do poder central nessa matéria (SAVIANI, 2013). Na realidade, visou-se conservar as velhas práticas de concessão da instrução pública como um direito reservado às classes econômicas mais abastardas, consumando-se a abertura de escolas de primeiras letras nas províncias mais populosas.

Com o Ato Adicional, as províncias passaram a prover a manutenção financeira e organizativa das instituições de instrução pública, tornando-as mais vulneráveis à adesão e encaminhamento de propostas educacionais e de formação de professores pautados nos interesses políticos locais (SAVIANI, 2009).

Com a evidência da progressiva carência de professores nas províncias, em 1835, implantou-se o modelo de Escolas Normais europeias, em Niterói, Província do Rio de Janeiro, onde se estabeleceu a primeira Escola Normal do Brasil. Outras províncias seguiram a iniciativa e instalaram Escolas Normais para formarem professores para as escolas primárias que, em termos de ensino da população, caminhava a passos lentos na primeira metade do século XIX. Nas palavras de Saviani (SAVIANI, 2009):

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se propunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144).

A via normalista de formação de professores adquiriu estabilidade após 1870. Antes, sofreu muitos entraves e contestações, principalmente nas críticas de Couto Ferraz, que decretou o fechamento da Escola Normal de Niterói, em 1849, por considerá-la onerosa e de baixa eficiência na formação quantitativa de professores (SAVIANI, 2013). Tais críticas, somadas à improdutividade nos resultados do método mútuo, justificaram a elaboração da “Reforma Couto Ferraz”, dirigida ao Município da Corte (Rio de Janeiro) e instaurada pelo Decreto n.º 1.331 - A, de 17 de fevereiro de 1854 (SAVIANI, 2009).

A reforma apresentava ideias de mudanças para o ensino, delineando com maior clareza a composição de um sistema nacional de instrução (SAVIANI, 2013). No conjunto dos temas de que trata da instrução, prioriza-se a instrução pública primária, com atenção especial à formação de professores adjuntos, e sobressai-se a “ênfase na questão da inspeção escolar, na regulação das escolas particulares e regime disciplinar dos professores e diretores de escolas”. Outro aspecto do documento é a adesão do direito individual à “instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos”, instaurado na Constituição de 1824 (BRASIL, 1824,

Art. 179, Inciso XXXII - texto da citação não original, modificado segundo as regras atuais de escrita).

Na questão específica à formação dos professores, os adjuntos seriam aqueles que, no processo de escolarização, demonstrassem propensão para o magistério. Para compor a classe desses professores, dava-se preferência aos filhos de professores públicos e aos alunos pobres, conforme destacado no Art. 35 do Decreto n.º 1.331 (BRASIL, 1854). Os alunos em preparação para formarem as classes de adjuntos recebiam formação ao longo de três anos e, depois dos 18 anos, se aprovados no exame do terceiro ano, ficavam na escola como auxiliares do professor regente.

O objetivo era garantir o aperfeiçoamento nas matérias e práticas de ensino, e a aprendizagem da docência nas situações diárias. O motivo principal para a formação da classe de adjuntos era diplomar rapidamente e com baixo custo o quadro de professores para o ensino de primeiras letras. Além disso, com vistas a garantir a praticidade no recrutamento, previa-se que os adjuntos poderiam também se tornar professores públicos, nomeados para os cargos vagos, com dispensa das formalidades para contratações previstas nos artigos 17 e 20 do Decreto n.º 1.331 (BRASIL, 1854).

O referido Decreto significava resolução para a redução de investimentos em educação e formação de professores. Por acreditar-se que as Escolas Normais não tinham a qualidade de preparo prático para o ensino e eram onerosas ao Estado, buscou-se caracterizar as ações da Reforma com base na ideia pedagógica da formação na prática, prevalecente sobre a qualidade teórica dos professores destinados a atuar na instrução pública, na transmissão dos conteúdos de ensino. O Art. 47 do Decreto n.º 1.331/1854 institui que o nível primário nas escolas públicas compreendia o ensino da:

[...] instrucção moral e religiosa; a leitura e escripta; as noções essenciaes da grammatica; os principios elementares da arithmetic; o systema de pesos e medidas do municipio; o desenvolvimento da arithmetic em suas applicações praticas; a leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada; os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil; os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida; a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercícios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes. (BRASIL, 1854, texto original).

As condições para matrículas nas escolas de ensino primário exigiam a declaração da profissão do pai ou curador e a comprovação da naturalidade, filiação e idade do aluno ou aluna. Eram, expressamente, excluídos da escola os que portavam doenças consideradas contagiosas, os não vacinados e os escravos (BRASIL, 1854, Art. 69, § 1.^º ao § 3.^º).

A Reforma “serviu como referência para regulamentação da instrução pública em muitas províncias, especialmente no referente à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino primário”, mas, mais uma vez, não fora efetivamente cumprida (SAVIANI, 2009, p. 5.376). A Reforma não prosperou em matéria de organização e concretização das propostas contidas no projeto, pois a realidade se distanciava do idealizado, mostrando pouca efetividade prática. Accácio (2005) reitera que os encaminhamentos normativos disfarçavam a precariedade de oferta escolar nas províncias. Em realidade, na sociedade brasileira:

[...] baseada no latifúndio e na escravidão, a educação permaneceu doméstica e escolar, aristocratizante, antidemocrática, para privilegiados, aumentando as desigualdades entre as classes pela ausência de uma educação popular e fabricação de grande massa de analfabetos. A instrução primária confiada às províncias de recursos limitados, não se expandiu, atendia apenas pequena parte da população, permanecendo sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, reduzida ao ensino da leitura, escrita e cálculo. (ACCÁCIO, 2005, p. 87).

A Reforma Couto Ferraz, a qual pretendia substituir as Escolas Normais, resultou em letra morta, não obtendo êxito na realidade concreta, mas sua influência ideativa subsiste, ainda, na atualidade: o foco da formação voltado à prática.

Conforme ilustrado, os fundamentos do pensamento liberal associados à manutenção da estrutura monárquica cultural portuguesa demarcaram uma formação de Estado conservador das estruturas de privilégios das elites. No específico à distribuição de instrução pública, desde as primeiras iniciativas, as políticas e ações pouco se comprometeram em formar no brasileiro o pensamento crítico, refletido nas necessidades reais a partir da experiência educativa.

As políticas se restringiam a existirem no plano das ideias, afastando-se do compromisso de organizar elos de sentidos da atividade pedagógica, que se orientassem à formação humana integral nas suas capacidades intelectivas, valorativas, afetivas, éticas, etc. O sentido ganha existência na relação entre pensamento e ação concreta. A resposta dessa distância entre o ideal e o real na formação da consciência individual e coletiva dos/as

professores/as aponta para a fragmentação do sentido consciente da atividade, a partir do qual se vincula o motivo ao fim das ações educativas.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 A 1929)

Como corolário do movimento modernizador, a Reforma Leônico de Carvalho despontou novas reflexões e funções da instrução pública, inaugurando o ideário pedagógico higienista, relegando à educação a função de curar a sociedade e a civilização dos males do analfabetismo, por meio das luzes lançadas ao combate da ignorância instalada em cada indivíduo.

O significado de uso discurso higienista “é, sem dúvida, o discurso liberal iluminista” agregado ao campo da educação. A partir desse, a fim de solucionar o problema da ineficiência do ensino, a Reforma Leônico de Carvalho sinalizou a adoção do método de ensino intuitivo como caminho para a elevação dos conhecimentos (SAVIANI, 2013, p. 139). Quanto ao direito e acesso ao ensino, a Reforma mantinha a “obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos e a assistência do Estado aos alunos pobres.” (SAVIANI, 2013, p. 137). Outro aspecto da Reforma Leônico de Carvalho foi a conservação da defesa pela iniciativa privada, de caráter filantrópico, como via para o oferecimento do ensino secundário, uma vez que a obrigação do Estado era garantir, prioritariamente, o ensino primário.

Pela transferência da responsabilidade do oferecimento progressivo de educação, o Estado eximiu-se do compromisso de ampliar a obrigatoriedade de oferta de ensino para o nível subsequente, deixando a cargo da iniciativa privada. A abstenção do Estado ensejou na abertura crescente de escolas privadas, “por meio de entidades particulares de benemerência que se propunham ao ensino gratuito”, principalmente na província da Capital e nas províncias mais populosas (SAVIANI, 2013, p. 140). A aderência dessa posição pelo Estado predispôs à assimetria no acesso aos níveis mais elevados de educação, mantendo as classes populares fora da escola.

No encerramento do Período Imperial e ao longo da Primeira República, com a progressiva abolição da escravatura e o crescimento da cultura cafeeira, novas exigências produtivas foram postas aos proprietários de terras e escravos. Na posição de Bossi (1992 apud SAVIANI, 2013), o novo liberalismo advogava a favor da abolição e à formação de uma nova classe de trabalhadores assalariados. Para isso, fazia-se importante formar e adaptar o

pensamento dessa nova classe às transformações econômicas, sujeitando-os aos novos modos de exploração da força de trabalho.

Diante do debate acerca da emancipação, a instrução pública e a atividade de ensino foram chamadas a participarem da formação do novo tipo de trabalhador livre. Como estratégia, idealizou-se a criação de escolas agrícolas, que se destinariam a transformar os infantes abandonados, filhos de escravos, principalmente as crianças nascidas após a Lei do Vento Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na marginalidade, conforme a concepção da elite.

O interesse é adaptar às consciências à concepção de que a escola seria, portanto, a instituição salvacionista, que se destinaria a tirá-los do futuro que lhes era reservado, a partir do preparo para o trabalho. Contudo, após a abolição definitiva, em 1888, com a imigração europeia como opção para suprir a necessidade de mão de obra livre, essa iniciativa não progrediu (SAVIANI, 2013). Evidencia-se, em mais um episódio da história, o abandono dos desfavorecidos sociais pelo Estado.

O exame sobre o porquê das ideias para a formação de um sistema de educação não foram realizadas, de modo a adentrar o século XIX com essa dívida histórica, faz-nos concluir que: 1.º) a universalização da educação e a formação qualitativa de professores para o exercício da atividade de ensino nunca foram prioridades nas políticas de Estado, - isso se confirma no Art. 35 da Constituição de 1891, no qual se considera incumbência do governo central criar instituições de Ensino Superior, relegando aos Estados a tarefa de organizar, legislar e prover o ensino secundário e, implicitamente, o primário (BRASIL, 1891, Art. 35); 2.º) a ideia de um sistema de educação requer protagonismo do governo central. Ao eximir-se dessa responsabilidade, as demandas educacionais foram sujeitadas às vulnerabilidades políticas e orçamentárias locais. A fim de reforçar essa consideração, tomemos de empréstimo a explicação de Saviani (2013) acerca do irrisório investimento em educação como ação política iniciada no Período Imperial:

[...] a ideia de um sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX enquanto forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns. A sua implantação requereria, pois, preliminarmente, determinadas condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento do ensino. Com efeito, durante 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-

se para instrução primária e secundária, a média de 0,47%. (SAVIANI, 2013, p. 166-167).

Apesar de não faltarem propostas, inclusive, algumas consideravelmente importantes que trataram de abranger toda estrutura e modalidades educacionais, a formação de um sistema de educação e de professores exigia dispêndio financeiro e a modificação estrutural da mentalidade pedagógica, da concepção de sociedade, de homem e de mundo que não ocorreram. Mudanças substanciais requerem que sejam dadas condições iguais de disputas entre indivíduos que ocupam posições sociais diferentes. No caso brasileiro, as desigualdades sociais e a formação da consciência humana, a respeito das assimetrias produzidas coletivamente, estavam sob o controle das elites. Logo, a educação não se tornaria mecanismo de formação do pensamento crítico e de humanização das práticas sociais, ou seja, uma arma eficaz contra o sistema dominante.

4.3 A REFORMA DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO

Na sequência dos fatos, a Escola Normal de Niterói foi reaberta, em 1859, e a Escola Normal de São Paulo assumiu o pioneirismo da expansão do modelo de formação de professores, a partir de 1880, com novos contornos nas ideias pedagógicas e novas reflexões sobre a instrução pública (SAVIANI, 2005; 2009; 2013). Em 1890, com a reforma da instrução pública de São Paulo, fixou-se o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais. A defesa era que o ensino eficaz dependia de professores preparados e instruídos nos métodos modernos, cujo cabedal científico estaria adequado às necessidades da vida.

Em função da incumbência designada aos estados de difundir a instrução pública na materialização do ensino primário e secundário, o Estado de São Paulo iniciou esse processo com ampla reforma na formação de professores. A reforma da instrução pública iniciada em São Paulo ocorreu por duas vias: com a modificação do plano de formação da Escola Normal de São Paulo, enriquecendo os conteúdos curriculares, inspirando-se nos modelos de ensino de países como Suíça, Estados Unidos e Alemanha; e com a criação de uma nova modalidade escolar, denominada grupos escolares (SAVIANI, 2009; 2013).

A Reforma da Escola Normal teve como ideia principal garantir a sistematização do preparo pedagógico-didático na organização curricular, com preocupação centrada nos conteúdos a serem transmitidos nas atividades docentes. Para realizar a reforma pretendida, foram criadas as escolas-modelo, anexas à Escola Normal, com o objetivo de centralizar o estágio de docência nas formações de professores e desenvolver um padrão de ensino que servisse de referência às escolas oficiais.

No estudo histórico “Escola Normal de São Paulo - 1846”⁴, disponível no acervo eletrônico do Grupo Estudos e Pesquisa - História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), destaca-se a trajetória dessa escola, abarcando o período de 1846 até 1970. A origem da escola está vinculada à expansão dos ideais liberais de difusão do ensino. No período de sua reestruturação, a partir de 1890, buscou-se superar as condições de precariedade material e de ensino na formação de professores. Os cursos nas Escolas Normais, criticados por serem predominantemente teóricos, eram caracterizados como híbridos. A proposta englobava um ensino de humanidades e ciências mais significativo ao lado de um precário currículo profissional, composto, praticamente, pelos mesmos conteúdos a serem ensinados. Em 1870, aspirava-se tornar a Escola Normal uma:

[...] instituição normalizadora e produtora de regras de conduta do professor, seja quanto aos seus procedimentos didáticos, às suas aspirações políticas, seja quanto à sua atuação profissional e aos seus comportamentos públicos e privados. Postulou-se, na época, a formação profissional através do ensino institucionalizado: leitura de livros, estudo metódico e exercícios práticos. A Escola Normal foi então concebida para ser um centro de formação profissional e de difusão do progresso intelectual, e um multiplicador de conhecimentos. (HISTEDBR, s/a, p. 05).

Até o ano de 1878, passou por instabilidades, chegando a ser fechada por falta de aprovação de verbas para manter o seu funcionamento. Em 1880, foi definitivamente reaberta, passando por profundas mudanças na estrutura pedagógica no ano de 1890. Nesse período, sob a direção do médico Antônio Caetano de Campos, foi criada a escola-modelo anexa à Escola Normal, organizada para promover um ensino primário integral, graduado e de longa duração, desenvolvido com base nas ideias de Pestalozzi sobre o processo intuitivo de ensino. Essa reforma foi estendida ao ensino público do Estado de São Paulo com a

⁴ GRUPO ESTUDOS E PESQUISA - HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. Escola Normal de São Paulo - 1846. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/1846_escola_normal.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

institucionalização dos grupos de estudos. No mote das mudanças, estabeleceu-se o método intuitivo como fundamento para a atividade de ensino (SAVIANI, 2009).

Na questão do método, os meios importavam ao alcance da finalidade educativa e, esse sentido, os materiais didáticos, como mapas, gravuras, objetos de madeiras com cores e formas diferenciadas, diagramas, etc., foram integrados como suporte ao fazer pedagógico na escola. Para manipulá-los, eram necessárias “diretrizes metodológicas claras” e a justificativa para a adoção do método denominado lições de coisas ou método intuitivo, foi por caracterizar-se como racional e ativo (SAVIANI, 2013, p. 139).

A pedagogia do método intuitivo não se perdeu na Reforma Leônio de Carvalho. Em momentos posteriores, que serão destacados mais à frente, a pedagogia do método intuitivo foi retomada e influenciou diversas concepções de educadores e políticas destinadas a promoverem reformas na instrução pública. Um dos movimentos que incorporou aquilo que caracteriza aspecto racional e ativo do método foi o Movimento da Escola Nova (SAVIANI, 2009; 2013).

O método intuitivo destina-se a atuar como orientação eficaz na condução dos alunos nas salas de aulas pelos professores. Para o professor, tinha como função organizar e explicitar os modelos ideais de procedimentos para a elaboração das atividades pedagógicas. Era usado como diretriz e manual pedagógico como componentes do processo didático. Defendia-se que os alunos, a partir das orientações docentes baseadas no método intuitivo, seriam incentivados a instruírem a si mesmos, a partir de percepção e observação sensível do ambiente e objetos de estudos.

Os fundamentos do método intuitivo foram incorporados à base de organização das “escolas-modelos e dos grupos escolares na reforma da instrução pública paulista empreendida na última década do século XIX” (SAVIANI, 2013, p. 140), cuja organização se difundiu pelo Brasil, tornando homogêneo o pensamento acerca da autoinstrução dos alunos e da orientação como princípio da atividade de ensino.

A introdução do método intuitivo ocorreu gradativamente, em meio a um processo de fusão entre o novo e a manutenção de ações que caracterizavam o ensino tradicional. A principal mudança, que pontua a introdução do método intuitivo, foi a consideração de que ensino deveria tomar como ponto de partida a observação imediata dos objetos de estudo pelos alunos. No ensino tradicional, o/a docente promovia o esforço de dedução pelo aluno através do encadeamento dos aspectos lógicos dos conceitos dos conteúdos. A prática

docente, pautada no método intuitivo, abolia o encadeamento lógico e a memorização, estruturando o ensino a partir da simplificação.

Do ensino tradicional, manteve-se a estratégia de uso de prêmios e incentivos, a fim de conservar a autoridade do professor e a organização pedagógica. A emulação, o estímulo à necessidade de aprovação e o mérito eram considerados complementares ao estabelecimento da autoridade do professor e sucesso dos alunos, tanto na assimilação das regras de convivência quanto nas aprendizagens (SAVIANI, 2013).

Na esfera da sociedade brasileira, a ampliação do direito à instrução e acesso à escola, na forma laica, gratuita e pública, vinculou-se à necessidade de modernização da estrutura econômica. Como base da divisão social do trabalho, a educação entrou na agenda das ações políticas, com mais evidência no século XIX. Com o propósito de simplificar o processo didático, o método intuitivo:

[...] foi aclamado como o único e adequado à inovação, especialmente para o ensino na instrução primária, ganhando um lugar bem determinado: fazer frente ao chamado ensino tradicional, qualificado como abstrato, livresco e verbalista, inadequado, portanto, para atender às necessidades da formação - mais propriamente de escolarização - que se revelava, naquele momento histórico, com uma perspectiva objetiva, pragmática, funcional e utilitarista. (FERNANDES, 2016, p. 05).

A análise de Fernandes (2016) sobre a apropriação do método intuitivo no trabalho didático o destaca como instrumento de difusão de concepções de mundo pragmáticas. Evidencia que a intencionalidade com a implementação do método objetivou estabelecer o aprender imediatista, ativado pelo pensamento espontâneo.

O método intuitivo, que no Brasil era embasado em Pestalozzi, ganhou força como corrente opositora ao ensino tradicional, caracterizado como conteudista, memorístico e propedêutico. Ainda que se intencionasse e defendesse a partir dos discursos, atribuir à educação um caráter científico, no cerne da sua fundamentação e preparação docente para a aplicação do método, o que reverberou foi a imprecisão conceitual ante a experiência da criança com o objeto estudado (FERNANDES, 2016).

Os discursos alçados em torno da concepção de educação moderna assentaram-se na defesa do autodesenvolvimento infantil. Para que esse desenvolvimento ocorra, concebe-se a criança como autônoma no desenvolvimento das atividades pedagógicas iniciadas por si mesmas, cabendo ao professor “estabelecer habilmente o exercício preparatório de

capacidades mentais e sensoriais.” (FERNANDES, 2016, p. 09). Essa concepção sobre a prática docente estabeleceu-se nas Escolas Normais, predominante, onde “foram contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana para orientarem os alunos nas suas práticas de magistério” (HISTEDBR, s/a, p. 10) nas escolas-modelo. Essa tendência foi introduzida nas escolas oficiais de São Paulo, revigorando a corrente de pensamento liberal pragmática no contexto educacional nacional.

Concomitante às modificações na Escola Normal, registra-se a aglutinação das turmas ou escolas isoladas em grupos escolares. Antes disso, as escolas primárias eram integradas por classes avulsas, compostas por alunos em níveis e estágios diferentes de aprendizagem, e o ensino era ministrado por apenas um professor. Os grupos escolares compuseram-se com a junção de várias turmas isoladas em um só prédio, com agrupamentos de alunos de acordo com o grau ou série em que se encontravam. Essa inovação foi importante para a melhor organização didática, pedagógica e administrativa da escola, tornando-se uma política de estado (SAVIANI, 2009; AMORIM, 2015).

No quesito da organização do ensino, “os grupos escolares correspondiam a uma modalidade escolar que possuía métodos inovadores, avançados e modernos para o ensino primário.” (AMORIM, 2015, p. 211). Os fundamentos e procedimentos-guia da atividade docente deveriam prever-se a partir da manipulação analítica e progressiva dos elementos da matéria ensinada, de modo a decompor o objeto de estudo em conceitos individuais mais fáceis de serem assimilados.

O modelo dos grupos escolares expandiu-se pelo Estado de São Paulo e outros estados do Brasil, deflagrando, a partir de 1893, a ampliação do número de unidades de ensino e, com isso, oportunidades de acesso à instrução primária. Em Amorim (2015), é possível encontrar evidências de como se desenvolveram os grupos escolares nos estados de Sergipe, Rio Grande do Norte e Paraíba, por exemplo, no período de 1908 a 1930. Era exigido domínio do método intuitivo, caracterizado como moderno, pelo/a docente que desejasse atuar em um grupo escolar. Essa exigência faz-se presente nos demais estados citados, evidenciando como se dilatou a influência do método intuitivo e o ensino pragmático nos sistemas de ensino no Brasil.

Na intenção de solucionar o problema do analfabetismo, na década de 1920, o Estado de São Paulo foi também pioneiro na criação de uma política de inclusão das classes populares na escola. A, então, Reforma Sampaio Dória previa a criação de uma escola primária com duração de dois anos. O objetivo central era alfabetizar as crianças em idade

escolar, a partir do acesso às primeiras letras. Apesar da proposta, as críticas acerca do aligeiramento e simplificação do processo educativo refrearam as ações da política, que não foi implementada integralmente. Saviani (2013) destaca:

A Reforma Sampaio Dória abriu o ciclo de reformas estaduais que marcou a década de 1920. Esse processo alterou a instrução pública em vários aspectos 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, 2013, p. 176).

As primeiras décadas do século XX foram de transformações profundas na sociedade brasileira. A modernização da agricultura cafeeira com o crescente comércio de importações/exportações provocou o deslocamento do centro da economia do Nordeste para o Centro-Sul, insuflando o surto imigratório, o processo de urbanização, o desenvolvimento econômico e também a complexidade social nessas regiões. Expandia-se a industrialização e, com ela, o poder da elite burguesa industrial. Do ponto de vista da análise da produção capitalista, ocorreram mudanças no eixo da vida societária do campo para a cidade, modificando as demandas sociais dos cidadãos brasileiros (SAVIANI, 2009; 2013).

Na década de 1920, o contexto social foi marcado pelo clima de ebullição social e disputas no campo das ideias entre os representantes da Igreja Católica e da elite burguesa. No campo educacional, “emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica.” (SAVIANI, 2013, p. 193; 2009). Além dessas duas forças em disputa, somou-se ao conflito a resistência dos trabalhadores, representantes das ideias socialistas circulantes desde a segunda metade do século XIX.

Na Assembleia Constituinte de 1891, com a criação dos partidos operários, transformado mais tarde no Partido Socialista Brasileiro, a força de resistência reivindicava a popularização do ensino gratuito, técnico-profissional e laico. Os representantes do operariado levantavam críticas sobre a falta de compromisso do Estado frente aos mecanismos de expansão da instrução popular. Outro grupo de resistência foi introduzido pelos anarquistas e anarcossindicalistas, que inseriram os ideais libertários, nos quais a educação ocupava posição central e “expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa

e formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas.” (SAVIANI, 2013, p. 182).

O movimento operário e os comunistas passaram a divulgar as conquistas hegemônicas soviéticas, conferindo à educação a função política de compromisso com as massas populares, defendendo quatro princípios:

[...] ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os maios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar à frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhorias da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. Também se dedicou à educação política e formação de quadros. Mas não chegou, propriamente, explicitar sua concepção pedagógica. Provavelmente isso se deva às novas condições políticas vividas na década de 1920. (SAVIANI, 2013, p. 183).

Essas forças foram importantes ao equilíbrio dos compromissos assinalados pelo Estado, com distintas reivindicações educacionais a serem efetivadas nas ações de governo. Apesar dessas disputas, na prática, o Estado consolidou a posição de agente de hegemonia da classe burguesa, mas discursando em favor de propostas de compromissos sociais para conter o clima de efervescência e hostilidade popular.

Para entender a disputa pela hegemonia, é importante explicitar o conceito adotado. A hegemonia, de acordo com a acepção gramsciana:

[...] designa de um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe. O exercício da hegemonia é, para Gramsci (1999), sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação. (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24).

A discussão sobre classe social guarda muitos posicionamentos e divergências teóricas. A vertente de estudos marxistas considera a existência de duas classes fundamentais e em conflitos: a burguesia e o proletariado. Outro viés de formulações dessa mesma vertente admite as frações de classe como complexificação das classes fundamentais, com base na posição ocupada no conjunto da sociedade e nas aspirações de pertencimento às camadas fracionadas (PESSANHA, 1994). Para Pessanha (1994):

[...] as classes sociais são um produto histórico, típico do capitalismo, cuja origem se encontra na cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Tal cisão, presente em modos de produção anteriores, torna-se, no entanto, permanente e caracterizador do modo de produção capitalista. As classes sociais, a partir de então, formam-se historicamente, num processo de luta por posições econômicas e políticas. As lutas de classes passam a ser também uma luta das forças produtivas. (PESSANHA, 1994, p. 51).

A perspectiva de classes defendida na relação entre ação de Estado e representação de classe parte do embate antagônico entre a burguesia e a classe trabalhadora. Saviani e Duarte (2010), referenciando-se em Karl Marx (1985), define que, historicamente:

[...] os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes. No caso da sociedade capitalista, uma parcela considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital, ou seja, a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Se tratando do Estado como agente de confirmação e defesa da hegemonia burguesa através da educação, as políticas educacionais comportam-se como depuradoras dos projetos políticos anti-hegemônicos, ao lançar projetos e ações que fortalecem a distância social e cultural entre os indivíduos das diferentes classes. Ao legitimar os benefícios da elite burguesa, as políticas de Estado orientam à contenção dos conflitos entre classes, ao estruturar um sistema de pensamento voltado à desorganização da visão crítica. Neste sentido, as ideações, os métodos e teorias orientados a fundamentar a atividade de ensino são difundidos com o objetivo de disseminar o poder de uma classe através da formação das consciências. Nos anos de 1930, as correntes contra hegemônicas foram tiradas do campo de disputa, quando as reivindicações acerca da popularização do ensino gratuito, técnico-profissional e laico deixaram de ser atendidas na Constituição de 1934.

Retomando a formação de professores, na década de 1930, a reforma da Escola Normal arrefeceu-se e foram instaurados os institutos de educação, “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.” (SAVIANI, 2009, p. 145).

O Instituto de Educação do Distrito Federal, organizado e implantado no ano de 1932 por Anísio Teixeira, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo, em 1933, foram as duas primeiras e principais iniciativas dedicadas ao objetivo de se tornar escola de cultura profissional e geral. A crítica à formação concebida nas Escolas

Normais era justamente à precária consolidação de conhecimentos profissionais e culturais, o que pretendia ser modificado com a transformação da Escola Normal em:

Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos; a) princípios e técnicas; b) matéria de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava como uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 145).

De acordo com a citação, na Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, o ideal era fixar a formação de professores e as questões pedagógicas nos conhecimentos científicos. O exercício do currículo embasava-se na observação, experimentação e participação como meios de pensar e relacionar os conhecimentos pedagógicos com os saberes da prática de ensino (SAVIANI, 2009).

Como ação de Estado, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, liderado por Francisco Campos. As primeiras medidas do Ministério centralizaram as políticas de educação nos diversos níveis e modalidades de ensino.

No mote da conhecida Reforma Francisco Campos, foi sancionado o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Superior universitário no Brasil, além de outros aparatos normativos no campo educacional. No que interessa à formação de professores, o Decreto dá criação à Faculdade de Educação, Ciências e Letras (BRASIL, 1931, Art. 5.º, Inciso I). No Art. 11, prevê-se a possibilidade de incorporação de institutos de Ensino Superior de natureza técnica e cultural. Ficaram instituídos também o ensino, a pesquisa e a extensão como tripé do ensino universitário (BRASIL, 1931).

O clima de disputa pela hegemonia das ideias em educação no Brasil ensejou no movimento de renovação pedagógica, iniciado por intelectuais e professores, social e politicamente influentes, como os escolanovistas Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e o líder católico Fernando Magalhães. O movimento de renovação culminou no texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), mas teve início com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) (SAVIANI, 2009; 2013). Originalmente, a ABE

“firmou-se como um órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas” (SAVIANI, 2013, p. 229). Mas, essa iniciativa não anulou as divergências de pensamento entre católicos e não católicos, nem mesmo o envolvimento da ABE nas associações religiosas e político-partidárias.

No período do Governo Provisório, Getúlio Vargas solicitou dos intelectuais presentes na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, a formulação dos pilares da política educacional, para que estes servissem de guia às ações do governo. Esse chamamento estreitou as relações da ABE com o Ministério da Educação. O grupo que representava a ABE buscava investir o governo de seu protagonismo no encaminhamento de políticas e ações destinadas a promoverem o ensino primário, técnico, normal, profissional e universitário, evidenciando defesa à construção de um sistema de educação pública integrada.

Em decorrência de concepções de mundo opostas, no final de 1931, no advento da IV Conferência Nacional de Educação, eclodiu o conflito e a ruptura entre católicos e escolanovistas. Enquanto os líderes católicos defendiam o ensino religioso, visando manterem posição e privilégio, bem como a ampliação das escolas de orientação católica, os escolanovistas inseriram o discurso a favor do ensino laico e da ciência como fundamentos modernizadores do campo educativo. A ruptura efetivou-se com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento destinado explicitamente à disputa pelas ideias orientadoras das políticas educacionais.

4.4 AS BASES FUNDAMENTAIS DO IDEÁRIO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As ideias de renovação da educação escolar, que se contrapunham às concepções e práticas de ensino tradicionais, transformam os objetivos dos conteúdos de ensino. Na pedagogia tradicional, os conteúdos representam acúmulo de conhecimentos e valores, apresentados aos estudantes como verdades inquestionáveis. Para o movimento renovador, os conteúdos são apresentados como constructos das experiências individuais dos alunos na vivência das situações-problema. Essa perspectiva muda à relação de análise do objeto de estudo. Essas ideias foram tacitamente processadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

As ideias pedagógicas em evidência no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) sintetizam as concepções de mundo e de homem que se desejava formar a partir do processo de escolarização. Em consideração à reconstrução do Brasil Novo, sobrelevou-se o problema da educação ao de fundo econômico, pois se considerava impossível desenvolver as forças econômicas e produtivas “sem o preparo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões, à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade.” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 33).

Analizando o Manifesto (1932), é possível localizar a alusão ao problema da in organização do sistema de educação escolar. O documento situa como causa do problema a falta da determinação dos fins da educação e da aplicação de métodos científicos na administração escolar. Ademais, sinaliza como outra vertente do problema da in organização a ausência de uma cultura universitária e a prescrição de formações de professores de caráter meramente literário, ou seja, teórico. Em suma, defende a importância do saber fazer, da prática, ao dissertar que: “[...] um educador pode bem ser um filósofo e deve ter sua filosofia da educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins da educação quanto também dos meios de realizá-los.” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 34).

Para o desenvolvimento da prática educativa, salienta-se a necessidade de habilitar o educador a desenvolver um olhar para além do efêmero através de uma formação cultural diversa e múltipla, que o torne capaz de conhecer os homens, a sociedade, a posição e a função que a escola representa na organização das forças sociais. Neste sentido, a visão ampla de mundo do professor, tomado no texto como educador, deve atentar-se para:

[...] ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se estiver espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e técnicas, que se desenvolverem sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 35).

No Manifesto (1932), a formação da consciência e do domínio da extensão educacional exige o desenvolvimento da aprendizagem, por meio da observação e do espírito científico, do conjunto de ideias abstratas modeladas à imagem da vida. Na explicação sobre

os propósitos do documento, este é autonomeado como movimento de oposição à escola tradicional, ao ensino verbalista e artificial. Define-se, portanto, como plano de ação extensa e intensiva para a escola, na configuração de um contra-ataque às surpresas e aos golpes que visavam alterar o estado psicológico e a moral dos indivíduos (AZEVEDO *et al.*, 1932).

O documento traça a finalidade da educação na articulação da construção das concepções de vida dos indivíduos, refletindo-as na estrutura da sociedade. Assim, incorpora o discurso da diversidade de visões de mundo, mas adota a defesa de que a intervenção do mestre deve modelar os espíritos jovens, no domínio das “tendências anárquicas” do educando, imprimindo-lhe a “representação de um certo ideal” à imagem das aspirações sociais (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 39).

No mesmo viés de pensamento, concebe a educação nova, cujos princípios foram “formulados em rasgos de sínteses, pela intuição luminosa de seus precursores” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 49), a tarefa de desprender-se dos interesses de classe para assumir o “caráter biológico” no desenvolvimento das “aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 40).

A educação nova coloca-se como um movimento que está para além dos limites de classes e assume a função de formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, “recrutada em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 40). Dessa forma:

[...] a educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola como o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e de cooperação. (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 42).

Ao optar pela biologização do processo educativo, naturalizando o desenvolvimento humano, assumiu-se a existência de aptidões naturais, sobrepondo-as às determinações sociais de base econômica. Essa definição, em que pese às influências e conquistas no campo das políticas em educação, configurou-se como uma ferramenta de implantação dos ideais liberais, afinando a tese de “as ideias são de natureza psicológica.” (SILVA, 2011, p. 123).

O pensamento liberal considera o indivíduo como ser atomizado, reduzido às suas forças individuais, às próprias competências intelectivas e morais. A partir dessas qualificações pessoais, o indivíduo dispõe dos atributos para atuar na sociedade. Com base

nas capacidades individuais, das competências, são definidos critérios para balizar os processos de medição, filtragem e disputas sociais reais, inseridos na escola por via desse discurso pedagógico. A naturalização desse discurso confere à prática educativa a realização de ações sutis de seleção dos aptos e inaptos, de acordo com o sistema de códigos e referências sociais.

Outro aspecto bastante importante a ser ressaltado é a crença no método como meio de desenvolvimento de habilidades, servindo de instrumento de avaliação das práticas discentes e como técnica de controle das aprendizagens, sem destacar com clareza quais situações seriam eficazmente dominadas pelo método e quais não seriam. Ou seja, sem gerar orientações específicas sobre a relação do método com os contextos sociais diversos em que se desenvolveria; contextos estes movimentados por indivíduos pertencentes a grupos sociais diferentes, com demandas de aprendizagens diferenciadas.

As tensões entre a pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova avultaram disputas e interesses para garantir, a partir da viabilização do ensino, a manutenção de um processo mais amplo de posição ideológica. Neste viés, Saviani (1999), ao pensar dialeticamente as contradições pedagógicas presentes no campo da educação, parte da apreciação das funções políticas que o ensino desempenha a partir da análise dos métodos tradicionais e escolanovistas, como forma de discutir a supressão da científicidade na escola básica, como ação de (des)construção da qualidade do ensino destinado aos dominados (SAVIANI, 1999).

Com o propósito de discutir as disputas entre as teorias e concepções surgidas sobre a função da escola e do ensino, encontra-se em Saviani (1999) uma resposta para a insolubilidade do problema da educação brasileira nas posições antitéticas entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A segunda emerge com suas orientações pedagógicas, tanto nas políticas educacionais quanto no interior da escola, descaracterizando as concepções filosóficas e educacionais precedentes. Do ponto de vista filosófico e histórico, a Escola Nova (pedagogia da existência) atuou na recomposição da hegemonia da burguesia como classe dominante, pois “tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares.” (SAVIANI, 1999, p. 63).

O movimento escolanovista empenhou-se em organizar um discurso ideológico sobre a escola e o ensino. Segundo essa corrente, o ensino deveria realizar-se em conexão com as questões da vida e os conhecimentos deveriam partir da realidade imediata. Julgou-se necessária a modificação do método de ensino, já que o método tradicional era caracterizado

como memorístico, anticientífico e desconectado das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Os argumentos levantados pelos intelectuais da Escola Nova defendiam que, no método tradicional, não se fazia ciência, pois o ensino era expositivo e dogmático.

No entanto, a matriz teórica do método tradicional pauta-se nos cinco passos formais de Herbart (apud SAVIANI, 1999), quais sejam: 1.º) Preparação - recordação da lição anterior; 2.º) Apresentação - colocado um novo conhecimento; 3.º) Comparação e assimilação - o novo conhecimento é assimilado pelo aluno através da comparação do novo com o velho; 4.º) Generalização - identificação dos fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido; 5.º) Aplicação - momento de demonstração do aprendido, de aplicação de exercícios e lições de casa (SAVIANI, 1999).

“Os três primeiros passos correspondem ao momento da observação, tratando-se de identificar e destacar o diferente entre os elementos já conhecidos.” (SAVIANI, 1999, p. 55). No momento da generalização, o aluno é conduzido a extrair uma lei de todos os elementos observados que integram uma mesma classe de fenômenos. Na aplicação, o estudante deve ser capaz de verificar, através de novos exemplos, se assimilou os conceitos aplicados (SAVIANI, 1999). Desta forma, demonstra-se a científicidade do método e a correspondência intencional entre ensino e aprendizagem. Ademais, a mediação pedagógica pelo docente era realizada com vistas à assimilação progressiva dos conhecimentos escolares, pautando-se nos produtos da ciência (SAVIANI, 1999).

A Escola Nova defende a articulação do ensino como processo de desenvolvimento da ciência, enquanto a tradicional o articula com o produto da ciência. Em outras palavras, o ensino como processo de pesquisa parte do pressuposto de que os assuntos a serem tratados são problemas e, assim, são desconhecidos pelo aluno e pelo professor. Neste caso, o ensino deve realizar-se sob a forma de projetos de pesquisas, os quais se desenvolvem a partir de cinco passos que se contrapõem ao ensino tradicional, sendo eles: 1.º) Ensino como atividade e levantamento de problemas; 2.º) Levantamento dos dados; 3.º) Formulação de hipóteses; 4.º) explicação conjunta do problema e experimentação; 5.º) confirmação ou rejeição das hipóteses (SAVIANI, 1999).

Observa-se, pois, que o método novo se fundamenta na construção dos conhecimentos, a partir da emersão nos problemas cotidianos e da formulação de hipóteses explicativas como premissas de elaboração de novos saberes científicos. Já o método tradicional, “se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já

compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade.” (SAVIANI, 1999, p. 57).

O pesquisador brasileiro não defende a escola tradicional, mas discute as teorias e tendências pedagógicas para elucidar como os objetivos e resultados para o ensino estão imersos nas disputas pela hegemonia dos interesses de classes. Ao esclarecer como surgiu a diversificação metodológica e técnica, evidencia que o caráter revolucionário da pedagogia da essência (Escola Nova) destitui da escola de massas a científicidade presente no método tradicional, ao incluir o método novo com seu caráter pseudocientífico (SAVIANI, 1999).

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), cabia à escola, na perspectiva renovadora, reestabelecer a cooperação e a solidariedade, atributos das ações humanas necessárias ao bom funcionamento da sociedade. A escola, em consonância com a base produtiva e o trabalho, serve ao remonte e afirmação do espírito de disciplina entre os homens. A visão do Manifesto da Educação Nova (1932) acerca do papel do Estado é de que:

O Estado, longe de prescindir a família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de reestabelecer a confiança e estreitar [...] duas forças sociais - a família e a escola -, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e, às vezes, opostas. (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 43).

É delegada ao Estado a função de reconhecer e proclamar a educação como essencial e primordial a todos os brasileiros. Na defesa do documento, a educação deve ser pública, porém admite sua realização pela via da cooperação entre Estado e instituições sociais, incluindo a família e instituições privadas, afastando a ideia do monopólio educacional pela iniciativa estatal.

O direito à educação é reconhecido como um direito biológico, logo, natural. Com base nesse princípio, admite a existência de aptidões psicológicas e profissionais, as quais devem ser desenvolvidas nas diferentes fases do crescimento infantil. A finalidade biológica da educação é, tão logo, um meio para seleção e avaliação das aptidões naturais dos alunos. Para atuar no desenvolvimento biológico, os professores deveriam estimular a atividade espontânea pelo aluno, de modo que tornasse possível perceber as necessidades sentidas pelo educando na atração dos recursos educativos disponíveis (AZEVEDO *et al.*, 1932). Nessa concepção de escola:

[...] a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre graus de ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 49).

Em termos de extensão da política educacional organicamente estruturada pelo Estado, sobressai-se a concepção de que os maiores resultados deveriam ser produzidos com a “redução dos desperdícios” ou com a aplicação “das menores despesas”. Esse posicionamento visa defender o conceito de unidade e eficácia, uma vez que esses princípios são considerados importantes ao funcionamento das políticas de Estado na expansão da escola em todo o território nacional (AZEVEDO *et al.*, 1932).

Em leitura ao desempenho da educação pública, classifica que a mesma deve ser um canal de reação ao parasitismo da juventude, por via da educação e da formação profissional das massas rurais e dos trabalhadores das cidades e centros industriais, rompendo com a chamada formação literária da cultura vigente, a fim de promover o ensino científico e técnico. Sem diminuir o valor da literatura, valoriza sua significação social, ao destacar seu potencial na organização e difusão das ideias da coletividade, bem como na ampliação da visão de mundo. No entanto, contradiz essa ideia ao ressaltar que os produtos intelectuais não ocupam o primeiro plano de importância, senão quando a sociedade se encontra organizada em bases econômicas sólidas.

O plano de reconstrução educacional se assenta “nos princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação.” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 53). Na existência de um sistema de educação, propõe a articulação entre os níveis de ensino primário e secundário, a partir dos quais os indivíduos seriam conduzidos à “adaptação à variedade dos grupos sociais”. Para adaptar os grupos às necessidades da vida, propõe a fixação da educação profissional (manual e mecânica) e a educação humanística ou científica (intelectual) (AZEVEDO *et al.*, 1932).

Acena-se no documento à divisão entre atividade manual e intelectual, base da divisão social do trabalho. Além disso, demarca a importância do alargamento da educação universitária “ao lado das escolas destinadas ao preparo para profissões chamadas “liberais”, introduzindo, também, no sistema de educação, “as escolas de cultura especializada, para as

profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial.” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 52).

Os profissionais liberais eram formados em Medicina, Direito, Engenharia, etc., ou seja, com formação superior e tradicional. A efetividade da universidade está engajada no desempenho de três funções: “elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimento (ciência feita) e de vulgarizadora e popularizadora, pelas instituições de extensão universitária.” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 57). A defesa acerca da urgente organização de universidades surge em função de gerar amplitude à difusão “dos ideais políticos, sociais, morais e estéticos”, para que estes fossem capazes de “dar força, eficácia e coerência à ação dos homens.” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 57).

A propósito da formação de professores, faz leitura sobre as descontinuidades das políticas educacionais e seus reflexos na formação docente para os diversos níveis do ensino. Destaca a função pública da atividade docente como uma das mais importantes entre as profissões e, com isso, faz menção à necessidade de elevar a formação de professores para o nível superior de ensino, vinculando-as às universidades. Nesse aspecto, admite que:

[...] a formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para realização da obra educacional, uma recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum de aspirações e nos ideais. (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 59-60).

Os professores são convocados à tarefa de promover o sentido integrado dos sentimentos e aspirações comuns, para que as convertam em conhecimentos e práticas dedicadas a reorganizar as “forças que concorrem ao movimento das sociedades.” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 60). Compreende-se, portanto, ser um documento que agrega à atividade docente a tarefa de formação das consciências através do trabalho pedagógico realizado na escola (AZEVEDO *et al.*, 1932).

No destaque dado aos argumentos defendidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), há aspectos que sinalizam avanços importantes ao campo educacional, como a defesa pela integração dos níveis de ensino, bem como a atribuição da realização dessa integração como dever mais importante do Estado. Como justificativa para tal atribuição, sinaliza a importância da integração de políticas econômicas e educacionais; ao

mesmo tempo, em que salienta a impossibilidade de desenvolvimento das forças produtivas, senão pelo caminho da reconstrução educacional. Considera, antes, o problema da educação o mais urgente e importante a ser mensurado e solucionado pela força governamental, pela sociedade, pela ciência e pelos educadores.

O contexto histórico-social exigia ações formativas de continuidade progressiva da escolarização, pois na década em que foram manifestadas as posições dos intelectuais no Brasil, de um lado, havia uma massa de trabalhadores urbanos e campesinos analfabetos e, de outro, um eminente processo de industrialização. Em função dessa complexidade, a educação foi a via escolhida para inserir o Brasil na Era da Modernidade e, por isso, o texto reitera a necessidade de tornar a educação instrumento de desenvolvimento das aptidões dos indivíduos e das forças culturais, como fatores preponderantes ao crescimento das riquezas sociais.

Como resultado da necessidade de valorização da educação, a Constituição de 1934 fixou dez artigos (Art. 148 ao Art. 158) com o tratamento do tema. O conteúdo ainda não atendia às necessidades das classes populares e expressa o oferecimento da garantia do mínimo em termos ensino. No Art. 149, por exemplo, a educação é tratada como um direito de todos, mas deveria ser garantido primeiro pela família, depois, pelos Poderes Públicos. No artigo, cabe à educação tornar eficiente a economia da Nação e desenvolver a consciência da solidariedade. No Art. 150, destaca-se como competência da União, dentre outras: fixar o plano nacional de educação a todos os graus de ensino; garantir o acesso ao ensino primário integral, gratuito e extensivo aos adultos. No artigo, há expressada a limitação na oferta gratuita às etapas de ensino seguintes, pois esboça a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário.” (BRASIL, 1934, Art. 150, Alínea “a”).

Em função da possibilidade de colaboração entre Estado e instituições privadas, o Art. 154 prevê a isenção de tributos aos estabelecimentos particulares de educação primária ou profissional considerados idôneos. Essa premissa abriu precedente para o financiamento da educação profissional pela indústria, com suporte do Estado na dispensa do pagamento de tributos à União. Por essa via, o Estado manteve-se ausente diante da responsabilidade de oferecer gratuitamente e para todos os níveis mais elevados de ensino. Porém, como nem tudo são entraves, os artigos em destaque evidenciam avanços no financiamento da educação, com a fixação da aplicação de recursos em educação e as exigências para contratação de professores:

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação. Art. 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento. § 1.º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros. § 2.º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais, cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado. (BRASIL, 1934).

As ideias pedagógicas apresentadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) somadas às lutas dos educadores e os desdobramentos no setor produtivo da indústria e comércio, no Brasil dos anos 1940 a 1940, serviram de base à formulação de um conjunto de políticas em educação. Dentro desse conjunto, estava o Decreto - Lei n.º 1.190, de 04 de abril de 1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, onde a formação de professores foi elevada ao nível superior, conforme sustado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Outras leis foram criadas e implementadas pela Reforma Capanema, conhecidas como leis orgânicas do ensino que, vinculadas ao objetivo de criar espaço educativos de formação profissional para as massas, consolidaram aos seguintes decretos:

a) Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Senai; b) Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-Lei n.º 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o Senac; h) Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (SAVIANI, 2013, p. 269).

O clima de disputas ideológicas e a instauração do Estado Novo fizeram emergir da complexidade social dos anos 1930, vozes dedicadas a apresentar a renovação demandada ao período. Nesse contexto, referenciando as disputas políticas pela hegemonia e em sintonia com os ideais da burguesia industrial, a Constituição de 1937, em seu prelúdio, compromete-se em atender:

[...] às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente a gravação

dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil. (BRASIL, 1937).

Verifica-se menção aos conflitos entre os grupos hegemônicos e contra hegemônicos com ressalva para a intenção de barrar as forças comunistas e libertárias, colocando a Lei Magna como um “remédio, de caráter radical e permanente”, na figura do Estado como entidade de “preservação e de defesa da paz, da segurança e do bem-estar do povo.” (BRASIL, 1937).

No crivo da seção da Educação e da Cultura no território brasileiro, não houve avanço significativo no atendimento às demandas populares. A Constituição abre precedente para expansão da iniciativa privada, colocando o Estado como contribuinte, e não pleno responsável para o estímulo e desenvolvimento das instituições artísticas, científicas e de ensino, favorecendo ou fundando-as. No papel de favorecedor, inclui-se auxílio às instituições privadas (BRASIL, 1937, Art. 129), conforme explicitado no texto da Lei:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937).

O Art. 129 vincula o ensino pré-vocacional profissional à educação destinada às classes populares, estabelecendo como dever do Estado fundar institutos de ensino profissional, oferecendo subsídio aos Estados, Municípios, indivíduos e/ou associações particulares e profissionais. No Art. 130, adverte-se sobre o ensino primário obrigatório e gratuito, no entanto, sem especificar sua universalidade. Essa informação suprime a palavra “todos”, podendo sugerir que o Estado se obrigava ao oferecimento para crianças, e não para os adultos, em um momento histórico em que os índices de analfabetismo eram acentuados entre adultos das massas populares (BRASIL, 1937).

Esses compromissos do Estado Novo com a educação não representaram as necessidades educativas das classes populares, apagando as reivindicações dos movimentos contra hegemônicos. Mas, ainda assim, Fernando Azevedo, um dos autores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a considerou um avanço frente à Lei Magna de 1934

(SAVIANI, 2013). Em se tratando do momento histórico, ficou visível a tomada para si, pelo Estado, das necessidades da burguesia industrial, pois se definiu como compromisso primeiro a organização e fomento do ensino técnico e do ensino primário, em detrimento do ensino científico superior e do compromisso com a gratuidade extensiva a todos os indivíduos nos diversos níveis de ensino. Apesar do exposto, foram implementadas iniciativas importantes no Ensino Superior.

4.5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA VARGAS (1930-1950)

Em 1934, junto com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), o Instituto de Educação de São Paulo foi elevado ao nível universitário e incorporado à USP. O mesmo aconteceu com o Instituto de Educação do Distrito Federal, incorporado à Universidade do Distrito Federal em 1935, situada no Rio de Janeiro, capital do Brasil, na época. No âmbito da Universidade do Distrito Federal, essa incorporação significou a criação das bases dos cursos de formação de professores secundaristas. Com a criação do Decreto-Lei n.º 1.190, de 04 de abril de 1939, organizou-se e generalizou-se no país a proposta definidora da Faculdade Nacional de Filosofia, tornando-a referência para as demais escolas de nível superior (SAVIANI, 2009).

Destaca Saviani (2009) que os cursos de formação de professores em nível superior, propostos e referenciados na Faculdade Nacional de Filosofia, destinaram-se a formar os professores que ministrariam as disciplinas das escolas secundárias a partir das licenciaturas, e os professores que exerceriam docência nas Escolas Normais com formação em Pedagogia. Nesse momento histórico, foi criado o curso de Pedagogia e dividida a formação de professores por áreas de conhecimento. Essa subdivisão refletiu na diferenciação das funções docentes na escola e iniciou o processo de divisão do ensino por disciplinas, fragmentando a atividade de difusão do conhecimento escolar.

A elevação da formação em nível superior custou à perda de sua “referência de origem, cujo suporte era as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.” (SAVIANI, 2009, p. 146).

O Decreto-Lei n.º 1.190 de 4 de abril de 1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, antes nomeada como Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e

Letras, apresenta as finalidades para formação de professores em dois níveis, conforme descrito nas Alíneas do Art. 1.º: “a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal.” (BRASIL, 1939).

Instituiu-se a ramificação na formação para o magistério do ensino secundário e normal em quatro seções fundamentais: seção de Filosofia, Ciência, Letras e Pedagogia; além de uma seção especial de didática (Art. 2.º). A seção de Ciências deu organização à formação em: Matemática, Física, Química, Ciências Sociais, Geografia, História e História Natural (Art. 5.º). A seção de Pedagogia constitui a formação do pedagogo (Art. 7.º). O Art. 8.º prevê a formação de um curso especial denominado didática (BRASIL, 1939).

O Decreto-Lei n.º 1.190 elenca o programa de matérias e séries dos cursos. Cada curso da seção de Ciências oferecia três anos de disciplinas específicas à área profissional e um ano de didática. Os currículos dos cursos eram organizados com base no esquema conhecido como 3 + 1, ou seja: três anos destinados ao estudo dos conteúdos cognitivos das disciplinas específicas, chamados também de cursos de matérias, e um ano para formação didática. Configurava-se, portanto, em um currículo com prevalência técnico-profissional.

No curso de Pedagogia, as disciplinas específicas às áreas do saber para docência, como Matemática e História, por exemplo, eram nomeadas como complementos e fundamentos. As demais disciplinas voltavam-se à elaboração de saberes para gestão e orientação educacional, além daqueles destinados à formação de professores normalistas. O programa de formação em Pedagogia era:

Art. 19 - O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas: Primeira série: 1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional. Segunda série: 1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. Administração escolar. Terceira série: 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação. (BRASIL, 1939).

O curso de didática consistia em uma complementação para habilitação ao magistério no ensino secundário, sendo oferecido a todos os cursos com a seguinte organização de disciplinas:

Art. 20 - O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação. (BRASIL, 1939).

Saviani (2009) destaca a relativa falta de interesse pelo problema do preparo pedagógico-didático nas formações de professores em nível superior. A organização das disciplinas dos cursos em destaque centrou-se no aspecto profissional. Esse foco não se deu em virtude da “omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas da luta entre dois modelos diferentes de formação.” (SAVIANI, 2009, p. 149).

As universidades incorporaram a função social de formar os quadros profissionais, sem compreender e encaminhar a formação de professores pelo viés específico do preparo para o ensino nos níveis elementares. Creditou-se ao Ensino Superior, conforme o Manifesto (1932), a função de formar nas elites a consciência de si mesmas, para que pudessem dar “forma aos novos ideais” para as massas que gravitassem em seu entorno (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 16). De posse da missão política da universidade na construção de um Brasil novo, a formação de professores ficou relegada à importância de formar as consciências para adaptação ao momento político vigente.

O centro da formação no aspecto profissional fixou-se como pilar da formação universitária, orientado pelo cientificismo moderno. Luckmann e Bernart (2014), ao analisar a incorporação dos ideais da racionalidade técnico-científica nas primeiras universidades brasileiras, destacam a influência de dois modelos de formação: o modelo francês-napoleônico e o modelo alemão-humboldtiano.

O ideário moderno do século XIX guiava-se pela crença nos preceitos iluministas, apoiando-se na defesa da liberdade, da autonomia e da razão como diretrizes para as ações humanas. Baseando-se nesses preceitos, o conceito de ciência e produção institucional de saber científicos foi direcionado a promover nos indivíduos a incorporação dessas diretrizes. Foi nesse sentido que a cultura universitária se solidificou nos dois modelos ressaltados por Luckmann e Bernart (2014). Na descrição dos pressupostos clássicos que influenciaram os desdobramentos do ensino e formações universitárias, destaca-se do modelo francês-napoleônico a seguinte característica:

Possui como característica marcante a racionalidade técnico-científica e sua exaltação da razão como única dimensão capaz de atribuir sentido e significado à realidade. Assimila, portanto, os pressupostos da racionalidade moderna e organiza-se como instituição de ensino subordinada e a serviço do Estado. (LUCKMANN; BERNART, 2014, p. 212).

O modelo francês-napoleônico foi incorporado ao contexto brasileiro no advento da criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, cuja vinculação entre ensino universitário e formação profissional se reduziu à função de formar para o mercado de trabalho. O modelo alemão-humboldtiano, que “teve desdobramentos sobre a experiência da criação da Universidade de São Paulo, na década de 1930”, apregoava a pesquisa livre e desinteressada como eixo da formação universitária (LUCKMANN; BERNART, 2014, p. 215).

Nos pressupostos da modernidade, o Estado é concebido como entidade fundante dos valores sociais, cabendo-lhe afirmar-se pela prerrogativa da formação generalista com a criação e manutenção da “universidade como corporação a ele subordinada; caracteriza-se como universidade de ensino, com o objetivo de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.” (LUCKMANN; BERNART, 2014, p. 212).

Do ponto de vista da ideologia econômica, nos limites do Estado nacionalista da Era Getulista, buscou-se difundir o capitalismo como único modelo de produção, concedendo ao Ensino Superior a incumbência de formar as elites que orientariam o processo de formação das massas, destinadas aos postos de trabalho disponíveis nas indústrias. Desta forma, a cultura bacharelesca de formação também serviu de base à constituição do quadro docente do país, culminando no desprestígio ao preparo pedagógico-didático.

Apesar de o modelo alemão-humboldtiano ter apresentado uma concepção de formação diferenciada, ainda assim, não se aproximou das necessidades formativas para a docência no nível secundário, mantendo a universidade afastada da realidade da escola básica. A escola básica necessitava de professores com solidez de conhecimentos culturais, científicos, mas também conhecedores da realidade social mais ampla, das necessidades educativas das classes populares e dos meios para promover a atividade de ensino comprometida com a elevação do senso filosófico dos educandos. Ao invés disso, privilegiou-se a elevação do senso patriótico, moral e cívico.

No tocante à prática docente dos/as professores/as secundaristas no contexto histórico-social em discussão, Dias (2009, p. 07) contribui com a informação de que “a função

do professor secundário foi explicitamente divulgada nos termos de educar para a Pátria e o currículo privilegiou o ensino da Língua, da História e Geografia pátrias". O discurso preconizava que todo professor deveria:

[...] infundir no educando a disciplina e o método para realização de atividades técnicas e científicas, mas, também, formar-lhe e fornecer-lhe o caráter e o cumprimento dos deveres morais. Por "meios mais ativos", deveria ser ensinada à juventude a compreensão da Pátria como patrimônio telúrico e cultural. (DIAS, 2009, p. 07, grifo do autor).

Conclui-se que a formação de professores em nível universitário se esforçou para divulgar os ideais modernos, formando no quadro intelectual a concepção de ciência voltada para um projeto de sociedade desenvolvimentista e elitista. Para que houvesse consenso na adesão do conceito de civismo, focou-se no ajusto às consciências docentes, a partir de suas práticas pedagógicas, ativas e científicas, ao projeto de Estado e sociedade tecido pelos ideais do governo getulista.

A esse respeito, Dias (2009) conclui ter havido justaposição entre os valores civistas do governo e os valores católicos. De acordo com a pesquisadora, isso explica a estabilidade inaparente entre visões de mundo católicas e escolanovistas na movimentação real da atividade professoral, de modo a manter cunhada na identidade docente a secular característica missionária, e também fomentar a disposição para promoverem o espírito cívico e o progresso, a partir da mobilização dos conhecimentos técnico-científicos. É possível considerar que esses valores, inculcados como aspirações ao ensino para cidadania, remontam ao apelo aos professores/as no cumprimento da tarefa de fomentar a estabilidade social por via da formação das consciências cívicas na contenção das ideias anárquicas da juventude (AZEVEDO *et al.*, 1932).

Como resultado dessa ebulação de ideias, mais uma vez, o conhecimento real sobre a realidade não foi foco da composição da formação docente. Pelo contrário, tratou-se de aviltar o conhecimento inspirado, de fato, na ciência e nos estudos de como transferi-los aos estudantes da escola básica, por via da dicotomia entre dois modelos de formação. Através da organização dos currículos das formações de professores, imprimiram-se na cultura do ensino escolar, primários e secundários, dois modelos influenciadores das práticas educativas:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar; b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

Saviani (2009) sublinha que esses modelos se tornaram polarizados e que seus reflexos na atividade docente se desenvolveram em dois aspectos: 1.º) na dicotomização dos objetivos formativos, em teoria e prática, dos/as professores/as das disciplinas específicas (Matemática, História, Geografia, etc.) e pedagogos/as.

O desencontro pode ser traduzido naquilo que se coloca como primordial no ato de ensino. Em outras palavras, como os/as pedagogos/as poderiam ensinar solidamente os conteúdos de ensino, se a prevalência de sua formação estava no aspecto pedagógico-didático? O inverso da pergunta também pode se aplicar aos professores/as das disciplinas isoladas. Desse movimento, surgiram as descontinuidades no desenvolvimento do ensino praticadas nos níveis primários e secundários.

A formação do pedagogo/a em nível superior visava preparar, primacialmente, para as atividades de gestão escolar e para formação de professores em nível secundário (Escolas Normais). Logo, essa dicotomia não se tornou um problema evidente nas primeiras iniciativas de formação docente nessa época, dado o fato de que as Escolas Normais foram mantidas para formarem os/as professores/as para as escolas.

No significado coletivo da profissionalização docente, essa característica gerou distanciamento entre as aprendizagens formativas do professor e as demandas de saberes para docência exigidas pela realidade das escolas básicas. Essas decisões dizem muito sobre a importância e função da educação e da atividade de ensino na sociedade brasileira, pois é a partir do acesso aos saberes culturais e científicos, como ferramentas das práticas, que os indivíduos mobilizam conhecimentos críticos e ações destinadas a promover mudanças fatídicas na realidade concreta.

Se desde as remotas ações para constituição de um sistema de ensino e formação de professores as condições de excelência não foram postas e pensadas em favor da escolarização das classes desfavorecidas, que não tiveram igual acesso aos conhecimentos e à escola, a educação escolar só poderia configurar-se, ao longo do desenvolvimento histórico, como filtro social e impeditivo legítimo da transmissão/assimilação dos conhecimentos mais avançados (SAVIANI, 2005; 2006).

O curso de formação em Pedagogia é problemático desde sua criação. Gatti *et al.* (2014) destacam que a atual fragilidade no desenvolvimento do ensino nas escolas básicas é consequência da formação de uma matriz teórica bacharelesca. Enquanto na tradição de preparo dos professores nas Escolas Normais visava-se à aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados as escolas, em que pese às críticas sobre esse modelo, no ensino universitário, objetivava-se formar técnicos em educação (LIBÂNEO, 2010). De acordo com Furlan (2008):

O bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado era destinado à docência. Aparentemente havia uma separação entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura, provocando assim uma separação, como se os dois não fossem dependentes um do outro, sendo que o curso de Didática foi reduzido à forma de ensinar a se dar aulas. Possivelmente daí vem à origem da “famosa” dicotomia teoria x prática. (FURLAN, 2008, p. 3.865, grifo do autor).

A atividade de ensino para as escolas primárias era estruturada na formação normalista, que não foi extinta em função de a universidade não apresentar proposta formativa de professores para esse nível de ensino. A formação docente nas Escolas Normais fora substancialmente modificada com o Decreto-Lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. O Art.1.º estabelece as finalidades do ensino normal:

Art. 1.º - O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (BRASIL, 1946, Art. 1.º).

A formação de professores em nível secundário, com duração de quatro anos, destinava-se a formar os professores/as regentes do ensino primário (Art. 2.º). Outra formação possível era para atuação na administração escolar do ensino primário (Art. 3.º) (BRASIL, 1946). Os tipos de estabelecimentos para formação de professores dividiam-se em: curso normal regional - ministrava o primeiro ciclo do ensino normal; escola normal - aplicava o segundo ciclo do ensino normal, o ginásial e secundário; instituto de educação - oferecia os cursos da escola normal, especialização do magistério e habilitação para administradores de escolas primárias (BRASIL, 1946, Art. 4.º). No Art. 6.º, coloca-se como interação do ensino

normal com outras modalidades de ensino o direito assegurado de “ingresso em cursos da faculdade de Filosofia, em cada caso, ressalvadas as exigências peculiares à matrícula.” (BRASIL, 1946, Art. 6.º, Inciso 3.º).

Os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo marcado pela predominância das disciplinas de cultura geral no estilo das velhas escolas normais tão criticadas, e os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930. Esse modelo de Escola Normal prevaleceu até a aprovação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (SAVIANI, 2005).

A legislação oficial é reflexo do valor social agregado à formação de professores para o ensino básico. Garantir o mínimo, incluindo nisso os conteúdos formativos do profissional da docência, configura-se como cultura enraizada na realidade brasileira desde as primeiras iniciativas. Neste sentido, manteve-se a formação de professores de nível médio como fator de contenção de investimentos em nível superior, reformando a estrutura já estabelecida das Escolas Normais.

A oferta de formação em nível médio foi consonante com a disposição do Estado para a oferta em educação básica. Se se oferecia apenas o básico à massa da população, por quais motivos direcionariam esforços para formar melhor os professores, evidenciando os problemas entre teoria e prática, entre o ideal e o real na atividade docente? Se a educação na forma das políticas e ações de governo estava nas mãos da elite, não fazia sentido para essa classe investir na qualidade do ensino que se destinaria às classes dominadas.

As importantes transformações econômicas, impulsionadas pelos investimentos governamentais na consolidação da indústria nacional, tornou propícia e estratégica a implementação da educação mínima, destinada a formar as características da classe trabalhadora e da classe média. Essas classes geraram as condições produtivas que deram impulso à ascensão da burguesia industrial. A educação foi tornada um aparato na consolidação das classes, não podendo servir à elevação cultural das massas.

4.6 A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE DIFERENCIAÇÃO DE CLASSE E ASCENSÃO SOCIAL

Com as transformações das forças produtivas que movimentam o eixo do centro da vida e os motivos para a organização em classes, erigem-se novas relações sociais e, com elas, os chamados “grupos intermediários.” (PESSANHA, 1994, p. 52). Vale destacar a importância do Estado na formação desse grupo. A pesquisadora sintetiza que o Estado, como entidade de acomodação sutil de conflitos no Brasil do século XIX, expandiu os serviços e seu quadro de funcionalismo público. Nos ciclos de transformação do capital, o Estado brasileiro se comportou como aparato das classes que detinham o controle da produção da riqueza material.

Retomando as questões das classes sociais, as duas classes fundamentais e opostas são a burguesia e o proletariado, ambas desenvolvidas ao longo do tempo histórico e da divisão social do trabalho. Enquanto a classe burguesa detém o domínio dos meios de produção, o proletariado detém a possibilidade de venda da força de trabalho. Essa polarização é mediada pelas relações sociais e desenvolvimento da vida.

No exercício e complexificação da dinâmica social, os indivíduos são impelidos a movimentarem esforços para demarcar posições sociais. Essas posições são referenciadas na capacidade de consumo e manutenção dos benefícios agregados à classe. De acordo com Pessanha (1994), foi nesse movimento que as classes médias surgiram, dando estabilidade aos privilégios e posições da burguesia, em função da manutenção dos privilégios perdidos ou alçados pelos indivíduos. É uma classe formada, portanto, por sujeitos decadentes das elites e descendentes do proletariado.

Pessanha (1994), para definir o pertencimento do professor às chamadas classes médias, analisa as questões implicadas na definição de classe à luz da teoria marxista. Dessa definição, será possível extraímos os significados para a atividade de trabalho docente, em relação dinâmica com o desenvolvimento das forças produtivas apresentadas na síntese histórica.

Com base na obra de Romanelli (1978), intitulada “História da Educação no Brasil”, comprehende-se do histórico das relações sociais e econômicas no Brasil, no Período Colonial, que o prestígio social estava condicionado à posse de terras e à posse do título de Doutor. Para aqueles que não detinham terras, a educação ganhou valor social como instrumento de

ascensão. O ensino livresco e acadêmico foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia, difundido pelos sacerdotes formados nos colégios do Clero (ROMANELLI, 1978). Os filhos dos aristocratas rurais recebiam os conhecimentos eruditos, clássicos, dos padres mestres de escola. A predominância do ensino ministrado pelos eclesiásticos realizava-se nos seminários episcopais, dentre eles, o Seminário de Olinda, fundado em 1800 (ROMANELLI, 1978).

No período da Regência de D. João, ocorreram significativas mudanças no quadro das instituições educacionais, resultando nas primeiras iniciativas de Ensino Superior. Foram criados cursos de preparação para a carreira das armas, para formação dos quadros de profissionais das áreas de Engenharia e Arquitetura Civis, os cursos Médico-Cirúrgicos, Economia Política, Agricultura e Artes. O acesso a esses cursos destinava-se à elite aristocrática e nobre que compunha a Corte. Foi nesse sentido que o título ganhou posição de destaque para aqueles que aspiravam relativa mobilidade social e não possuíam terras como propriedade material. Essa tendência manteve-se estável em decorrência da própria condição de Colônia, pois a estratificação social era concretamente definida e as condições de acesso à educação dispostas para uma pequena parcela da população, ou seja, para aqueles que detinham condições econômicas para custear os estudos.

Os demais níveis de ensino resultaram em abandono total, acentuando a tradição aristocrática. Esse movimento instaurou, ao mesmo tempo, as bases para modificações estruturais no campo cultura, culminando na formação do pensamento e ações de dominação da burguesia brasileira. Desse contexto, surgiram grupos intermediários formados por artesãos e pequenos comerciantes (ROMANELLI, 1978).

As transformações políticas processadas com a Independência e a configuração do Estado brasileiro reforçaram o significado simbólico da educação como distintivo de classe, uma vez que o acesso ao ensino das primeiras letras não era um direito de todos, assim como as condições materiais de progressão escolar também não eram dadas à totalidade dos indivíduos. Da relação de dependência com as classes superiores, outras categorias de atividades profissionais foram agregadas às classes médias, como as artísticas, políticas e burocráticas.

A camada intermediária ligou-se à camada superior, composta pelos herdeiros da Corte e da aristocracia rural, como tática para obter “funções burocráticas, administrativas e intelectuais” (ROMANELLI, 1978, p. 37), aceitando e consagrando as demandas dos dominantes e conseguindo algumas vantagens para si. A aproximação manteve a camada

média em formação afastada das necessidades das classes que forneciam trabalho, portanto, dominadas. A educação foi significada como objeto de classificação entre indivíduos e grupos sociais. Dentre os desprovidos de posses e títulos de nobreza, os títulos de Advogado, Médico, Engenheiro, Político e Militar agregavam poder de influência e status social elevado.

Os professores eram aqueles vinculados aos colégios católicos. A profissão de professora “era desejável para mulheres de determinada classe social, no caso, mulheres pobres e sem família, com uma perspectiva de, se não ascender socialmente, pelos menos não “decair” para um meio de vida “não-decente.” (PESSANHA, 1994, p. 71, grifos do autor). Para isso, as professoras teriam de apresentar conduta idônea, dominar as prendas do lar e aceitar trabalhar por uma ínfima remuneração, em nome da missão de alfabetizar os pequenos desvalidos. Essa visão vinculou à identidade docente a imagem de atividade benéfica, a ser desenvolvida por uma pessoa de índole amorosa.

A compensação econômica e a influência dos professores nas decisões políticas eram irrisórias (PESSANHA, 1994). Até a dissolução completa da escravidão:

[...] a cultura transmitida pela escola guardava, pois, o timbre aristocrático. E o guardava em função das exatas necessidades da sociedade escravista. Enquanto não predominava nessa sociedade relações de teor capitalista, nenhuma contradição de caráter excluente pode ocorrer entre as camadas que procuravam a educação: a aristocracia rural e os estratos médios. (ROMANELLI, 1978, p. 41).

As contradições tornaram-se evidentes com a instauração da República e a abolição da escravatura, em função dos divergentes interesses econômicos e sociais da população e das novas necessidades econômicas advindas da mudança do trabalho escravo pelo assalariado. A sociedade e as relações econômicas tornaram-se mais complexas, fatores que propiciaram o surgimento de outras configurações de estratos sociais. A população não abrangia apenas a heterogeneidade dos:

[...] agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela diversidade de interesses, origens e posições. Existia uma pequena burguesia, em si mesma já heterogênea, uma camada média de intelectuais ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial ensaiando seus primeiros passos e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana se ocupavam de profissões que definiam classes médias, e na zona rural se ocupavam da lavoura. (ROMANELLI, 1978, p. 41).

As diversificações nos setores produtivos e, principalmente, a crise econômica do café, provocou o empobrecimento de muitas famílias originárias da aristocracia rural, fazendo-os migrar para os centros urbanos. Esse grupo recebeu os melhores cargos da burocracia do Estado, além de assumir lugares estratégicos de direção na administração pública e privada dos bancos e escritórios. Os postos assumidos foram uma saída para a fuga do trabalho manual (PESSANHA, 1994). Esses fatos suscitaram que as classes médias vissem na educação o meio de construção de uma vida mediana, em que, ao menos, o consumo de bens típico da classe pudesse estar garantido.

No caso das mulheres, a profissão de professora do ensino primário também proporcionava o afastamento do trabalho manual. Logo, foi onde parcela da ala feminina da aristocracia empobrecida se instalou, mas com uma diferença: baixos salários. Se não recebiam bem pelo ensino prestado, ao menos, poderiam manter “um determinado status social para toda família.” (PESSANHA, 1994, p. 75). “Para os homens, ministrar aulas no ensino primário é sinal de anomalia vocacional, incapacidade para competir com outros homens.” (PESSANHA, 1994, p. 76). Os homens das classes médias tratavam de migrar para os níveis mais elevados de ensino, onde havia, inclusive, uma preferência pela aderência desse gênero.

Enquanto a base produtiva assentou-se na economia agrícola, desenvolvida a partir de técnicas ultrapassadas de cultivo, a educação não era valorizada pela população do campo nem mesmo a alfabetização, pois para essa massa rural, não havia motivação para se educarem. Essas considerações também entravam nas concepções da classe política dirigente, que não se importava em gerar classes dirigentes. Nas zonas urbanas, os operários e as classes médias procuravam a escola para obter condições de empregar-se nas poucas fábricas e ascenderem na escala social. O alto índice de analfabetismo manteve as classes populares longe da condição de sujeitos de mudança e reivindicações de classe, fator que os manteve por muitos anos fora da escola.

Na ruptura do Período Republicano, com a intensificação da urbanização e o surgimento de novas atividades de trabalho, a importância concedida à educação popular começou a mostrar sinais de mudança. Nesse período, acentuaram-se no campo das ideias movimentos pedagógicos e culturais em favor das reformas institucionais, dentre elas, a escola. A demanda educacional foi impulsionada pela indústria, o que levou as classes populares a buscar os títulos escolares, principalmente depois dos anos 1930 (ROMANELLI, 1978; PESSANHA, 1994).

O período de 1930 até o Golpe Militar de 1964 foi marcado pelo desenvolvimento do capitalismo monopolista. De acordo com a definição de Seves (2013):

O capitalismo monopolista é resultante de um processo de grande aumento da indústria e também da concentração da produção em empresas que se tornam cada vez maiores, e que, ao alcançar seu mais alto nível de desenvolvimento, necessitam da reunião - numa só empresa - dos mais diferentes ramos industriais combinados. Cram-se, portanto, os monopólios. (SEVES, 2013, p. 14).

No Brasil pós-1930, houve um reajustamento dos setores da sociedade, provocado por períodos de crises econômicas internacionais e por conflitos políticos internos, que desponhou no remanejamento dos investimentos de Estado para os setores da indústria. O Estado aproximou as políticas intervencionistas das diferentes camadas sociais, mantendo a estabilidade popular e incitando o sentimento patriótico como formas de estabilizar os conflitos internos e as demandas específicas das classes médias e populares. Os índices de urbanização “duplicaram entre 1920 e 1940, mantiveram uma certa estabilidade entre 1940 e 1950, mas explodiram a partir de 1960.” (PESSANHA, 1994, p. 82). Um dado sobre a participação da mulher no mercado de trabalho merece ser destacado:

Dados censitários [...] revelam que a participação da mulher na força de trabalho efetiva era de 45%, em 1872, e se manteve quase a mesma em 1900, concentrando-se nos setores de serviços domésticos e na agricultura. Essa participação reduziu-se a 15,3% em 1920 e a 14% em 1950, elevando-se novamente depois do surto industrial do governo Kubitschek devido ao aumento de empregos urbanos, tendo chegado a 17,9% em 1960, e não parou mais de crescer para 21,0% e 36%, respectivamente em 1970 e 1983. (PESSANHA, 1994, p. 83).

A maior projeção da mulher no mundo do trabalho, em 1950, ocorreu por ocupação desse gênero das profissões consideradas femininas, como: professoras, domésticas, balconistas, secretárias, enfermeiras. Apesar disso, nessa mesma década, as mulheres elevaram-se em nível de escolarização: das mulheres que trabalhavam, 46,7% possuíam algum título escolar, contra 53,3% dos homens (PEREIRA, 1969 apud PESSANHA, 1994). À medida que as classes subalternas foram ascendendo para as classes médias, a luta pela universalização do ensino primário passou a se configurar como demanda social e política das classes populares (PESSANHA, 1994).

Ainda, com base em Pereira (1969 apud PESSANHA, 1994), a autora esclarece que o acesso da mulher aos espaços escolares sempre fora dificultado na cultura brasileira. No Ensino Superior, as dificuldades eram ainda maiores. A porta de entrada no mercado de trabalho deu-se pela via normalista, e nas universidades ocorreu a partir de 1939, com a permissão legal dada às professoras que desejassem o aperfeiçoamento da profissão com o ingresso na Faculdade de Filosofia. No campo da educação, as mulheres ganharam espaço de atuação no ensino primário nos cargos do sistema escolar primário público, nas inspetorias escolares e, na minoria dos casos, como delegadas de ensino. Outro dado importante quanto à origem familiar das professoras: 20% provinham de famílias operárias e 60% de famílias de classe média inferior (comerciantes, pequenos proprietários de terras, burocratas).

4.7 FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO DO REGIME MILITAR (1964-1980)

Na ocasião do Golpe Militar de 1964, houve grande retrocesso na formação de professores, pois as Escolas Normais desapareceram e a habilitação para a docência foi fracionada, instituindo a formação em 2.^º grau para a atividade de ensino no 1.^º grau, conforme a reforma do ensino de 1.^º e 2.^º graus. Nesse período, consta a instauração da reforma universitária com a Lei n.^º 5.540, de 28 de novembro de 1968, integrando ao Ensino Superior os conceitos da racionalidade e flexibilização no preparo profissional para o trabalho.

Na segunda metade da década de 1950, o governo de Juscelino Kubitschek dedicou-se à implantação das indústrias de bens de consumo não duráveis (indústrias alimentícias e têxteis, por exemplo) e duráveis (automobilísticas, eletrônicas, eletrodomésticas), por meio da atração dos investimentos de empresas estrangeiras. Implantadas essas indústrias, as substituições de importações diminuiu a dependência das manufaturas estrangeiras. Nesse mesmo contexto, pela via do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), alargava-se a “difusão da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, nela embalando o lema “cinquenta anos em cinco.” (SAVIANI, 2013, p. 352). Sanado o problema da implantação da indústria, outros interesses foram colocados às políticas de governo. As políticas em prol da industrialização eram disputadas pelos grupos de empresários nacionais e internacionais, pelas forças de esquerda e pelo operariado, que defendiam interesses divergentes e até opostos, conforme exposto por Saviani (2013):

Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional etc.). Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente. (SAVIANI, 2013, p. 362).

A tomada do poder pelos militares, em 1964, teve por objetivo combater a ideologia nacional-desenvolvimentista, salvaguardada pela ideologia da Escola Superior de Guerra (ESG), que “pregava o desenvolvimento com segurança e facilitava a entrada de capital estrangeiro no país.” (JACOMELI, 2010, p. 78).

Na esfera desse conflito, após a tomada das rédeas do governo pelos militares, o aparato normativo oficial pautou-se no propósito de implantar a ideologia produtivista pelo controle estatal nas instituições educacionais. Assim, instaurou-se uma nova reforma educacional que alterou a estrutura do ensino brasileiro.

Uma das medidas da reforma instaurada foi efetivada pela da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior em articulação com a escola média. Em breve síntese, previu-se a ingresso nos cursos de graduação por concurso vestibular como forma de reforçar a meritocracia no estreitamento com os conhecimentos comuns ao segundo grau. Essa medida apenas veio par consolidar as diferenças qualitativas entre os sistemas de ensino. Aqueles de tradição, como os sistemas do Rio de Janeiro e São Paulo, saíram na frente, angariando mais investimentos públicos em educação e também a investida do capital privado em nível secundário e superior. Os demais estados ficaram à revelia (JACOMELI, 2010).

Ao ensino universitário, previu-se a pesquisa e o cultivo dos conhecimentos humanos para aplicações ulteriores em áreas técnico-profissionais. A organização universitária vinculou-se aos princípios da racionalidade na utilização dos recursos materiais e humanos e flexibilidade, com adoção de variados métodos e critérios na elaboração dos cursos e programas (Art. 11, Alíneas “d”, “e” e “f”). Os níveis de ensino universitário ficaram organizados em Graduação, Pós-Graduação, Especialização e Aperfeiçoamento e Extensão (Art. 17), obedecendo à vinculação da educação com os interesses do mercado trabalho, que

se efetivou, especialmente, no ensino como produto da atividade científica objetiva e neutra (LEME, 2015).

Os conceitos da racionalidade e flexibilidade são adotados pela teoria da administração científica taylorista/fordista. Esses conceitos, inseridos na educação, alteram a substância da atividade educativa, pois ao visarem o alcance da padronização e homogeneidade da qualidade, secundarizam a atividade de formação do gênero humano.

Kuenzer (1989) sintetiza as diretrizes do pensamento de Taylor e Ford em “Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador”. A concepção sobre a relação entre trabalho e produção, adotada por essa corrente, pautava-se na ideia de extração ampliada da força de trabalho na atividade executada. Para Taylor (apud KUENZER, 1989), o maior rendimento do trabalho dependia do condicionamento dos trabalhadores como forma de educar e editar seu modo de pensar. O objetivo era fazer com que aceitassem o sistema de controle externo da atividade executada, para se tornarem o tipo ideal de homem com pouco emprego do pensamento crítico na ação de trabalho. Para alcançar esse objetivo, utilizava-se a premiação como incentivo na realização das tarefas.

O fordismo ampliou a pedagogização da força de trabalho iniciada por Taylor, por meio da especialização da atividade, que consiste na parte fundamental da ação particionada. Cada trabalhador, responsável por uma etapa da produção, disporia do máximo de sua força de trabalho para concluir a atividade que, por seu caráter mecanicista e exaustiva, torna o trabalhador condicionado e alienado (KUENZER, 1989). Esses princípios fazem correspondência entre os cursos superiores e o mercado de trabalho quando, pautando-se na ciência como regulação da atividade, transformam o saber especializado em ferramenta capaz de atender às exigências, à programação específica e às peculiaridades do mercado de trabalho (BRASIL, 1968, Art. 18).

Na mesma matriz de orientação de pensamento e ação, o Conselho Federal de Educação aplicou-se a reorganizar os cursos de acordo com as demandas sociais, setorizando a universidade em departamentos e concedendo conceitos aos cursos de Pós-Graduação. O Conselho Nacional de Educação, antes um órgão de assessoramento das questões educacionais, foi tornado deliberativo pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, nos casos de abertura e funcionamento de instituições de superior.

Esse mecanismo, defendido como meio de estabelecer padrões de qualidade, tende a mascarar a realidade em que são desenvolvidos os conhecimentos formulados na

universidade, a base material de sua produção e os objetivos para aplicação da ciência. Nesse período, vincularam-se expressamente os saldos do conhecimento científico à sua aplicação em técnicas e tecnologias, tornando a universidade mais um braço do capital. Ao mesmo tempo, promoveu-se o estabelecimento do “currículo mínimo e a duração mínima dos respectivos cursos, correspondendo às atividades profissionais reguladas em lei”, vigorando no Ensino Superior os princípios da produtividade, eficácia e flexibilidade, com a formação em massa, aligeirada e flexível às demandas do mercado (BRASIL, 1968, Art. 26).

No tocante à formação de professores para o nível básico, a lei não especifica nenhum direcionamento ou política específica a esse público, sendo tais políticas expressamente vinculadas à reforma do ensino de 1.^º e 2.^º graus. Essas políticas foram orquestradas pelo Conselho Federal de Educação na forma de pareceres.

Ao analisar esses documentos e as mudanças provocadas por ele, Libâneo (2010) sintetiza que o Parecer CFE 252/62 manteve o curso de Bacharelado para formação do pedagogo. O Parecer CFE 292/62 regulamenta as Licenciaturas e o Parecer 252/69 abole a diferenciação entre Bacharelado e Licenciatura. O autor notabiliza que o Parecer CFE 252/69, ao não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendeu a esvaziar os conteúdos e as habilitações dos cursos. Esse fator se aplica com mais relevância para a formação do pedagogo, que poderia desempenhar atividades administrativas e de docência. Ao instituir as habilitações:

[...] estaria reproduzindo a ideologia implícita na Reforma Universitária de 1968, ou seja, estaria introduzindo na escola a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista, levando à fragmentação da prática pedagógica. A ideia seria a de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 46-47).

Na Reforma de 1968, os critérios de regulação dos cursos de formação de professores e bacharelados irromperam a predominância da concepção produtivista da Educação Superior no Brasil como tendência hegemônica. Na contramão dessa corrente, surgiram também os posicionamentos pedagógicos contra hegemônicos das teorizações, que denunciavam o caráter produtivista dos sistemas de ensino. As principais referências são “a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista.” (SAVIANI, 2013, p. 393-394).

A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, determina as diretrizes para o ensino de 1.º e 2.º graus. O Art. 1.º estabelece o objetivo geral do ensino: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo ao exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971).

Os modos de organização e distribuição de conhecimentos deram-se na forma da fixação de um núcleo comum e obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada, voltada ao atendimento das “necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.” (BRASIL, 1971, Art. 4.º).

Na formação especial, a norma indica que deve predominar a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho em conciliação às demandas do mercado. Competia aos docentes e orientadores educacionais, sondar e indicar os discentes para cursar as habilitações profissionais para o trabalho, conforme as aptidões individuais (Art. 5.º). O Art. 6.º fixa a possibilidade de cooperação entre habilitações profissionais e empresas (BRASIL, 1971).

Na Lei, observa-se a reafirmação da predominância de um ensino voltado para o mercado de trabalho, com fragmentação do processo de ensino e reforço da atividade educativa de formação profissional como base do desenvolvimento econômico, bem como a prática de uma cidadania vigiada. Esses princípios foram adotados na educação e ensino como suporte para a implantação da nova face da ideologia liberal, deixando que cada sistema de ensino se desenvolvesse conforme suas possibilidades e, assim, isentando indiretamente o Estado dessa responsabilidade. Prega-se a adoção das ações cooperativas do capital privado na capitalização de força de trabalho humana a partir do processo educativo. Para adequar o pensamento da população a esse padrão de educação alienante, o Art. 7.º inclui a obrigatoriedade das disciplinas Educação Moral e Cívica como necessário instrumento a ser implantado nas escolas, para forjar as mentes e para incutir o espírito de patriotismo cultivado naquele momento político (JACOMELI, 2010).

A introdução da disciplina Educação Moral e Cívica nas reformas curriculares para o ensino de humanidades nos 1.º e 2.º graus serviu como estrutura de conteúdo para mediação do pensamento autoritário do Regime Militar, como conteúdo de abrangência nacional, comportando-se como elemento de harmonização sutil das consciências ao poder repressivo do Estado. Nesse sentido, para dispersão do pensamento autoritário:

[...] as estratégias foram realizadas com planos de formação docente, criação de Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar propostas curriculares, definição de conteúdos mínimos nacionais e propostas editoriais para o setor educativo que seguiram pautas ministeriais oficiais. (MORAIS, 2014, p. 40-41).

Nesse ciclo de formação teórica e prática, o objetivo acerca da formação das consciências docentes, nos moldes do poder vigente, era fazê-las agentes de divulgação da ideologia do Estado, devendo atuar na formação de concepções de mundo vinculadas ao momento atual. Para tanto, a concepção de civismo nas escolas, por meio dos conteúdos escolares, foi motivada a gerar o “aprofundamento da pedagogia centrada nos seguintes objetivos: “formar”, “cultivar”, “disciplinar.” (MORAIS, 2014, p. 43, grifos do autor).

A obrigatoriedade do ensino com oferta a cargo do Estado ficou restrita ao 1.º grau para aqueles com idade dos 7 aos 14 anos. Os estudantes, cuja insuficiência de recursos fosse comprovada, poderiam progredir para o ensino de 2.º grau com auxílio do poder público, mediante concessão de bolsas de estudos (BRASIL, 1971, Art. 44 e 46). O ensino de 1.º grau foi estendido de quatro para oito anos, com vistas “à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdos e métodos”, conforme o Art. 17. Para ministrar os conteúdos de ensino nessa etapa da escolarização, a formação docente foi dividida conforme estabelecido no Art. 30:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para formação do magistério: a) no ensino de 1.º grau, da 1.^a a 4.^a séries, habilitação específica de 2.º grau; b) no ensino de 1.º grau, da 1.^a a 8.^a séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de Graduação, representada por licenciatura de 1.º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo ensino de 1.º e 2.º graus, habilitação específica obtida em Curso Superior de Graduação correspondente à licenciatura plena. [...] Parágrafo Único - As licenciaturas de 1.º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para este fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei. (BRASIL, 1971).

Lemos (2015) sinaliza que, no período vigente da Ditadura Militar, a fragmentação da formação docente reproduziu a desvalorização desses profissionais a partir da fragilidade do conhecimento teórico, em consequência da subdivisão das habilitações para docência em níveis e espaços diferenciados, com oferta de um currículo diminuto, prático e esvaziado de teorias. O esvaziamento teórico da formação tencionou a exclusão da investigação do

fenômeno educativo como caráter do pensamento pedagógico e da prática de ensino. Na escola básica, a abordagem dos conteúdos de ensino cristalizava o enfraquecimento e fragmentação teórica.

O esvaziamento teórico foi um ato pedagógico do Regime Militar, cuja finalidade era o ataque ao pensamento crítico, com a permanência de agentes do regime nos espaços educativos. O efeito colateral na consciência e ações dos educadores foi a produção do medo e da neutralidade no ato de ensinar, presente desde a Educação Básica até ao Ensino Superior. O controle das práticas educativas, bem como do aporte teórico circulante, principalmente de vertente marxista, era parte de “um conjunto de estratégias que pretendia garantir a construção de uma imagem de eficiência, legitimidade, defesa da família, alinhamento cristão e segurança no governo militar.” (SALLES; STAMPA, 2016, p. 170).

Para formar rapidamente e em grande quantidade, como objetos na escala de produção das fábricas, os espaços de formação de professores tiveram seus currículos fragmentados e enxugados. Da mesma forma, a titulação e os graus de especializações também foram segmentados, ampliando o número de vagas nos cursos médio, tornando-se assim uma política de formação em massa com a precarização do acesso e construção do saber docente. Esse fator contribuiu para a mudança do perfil de origem dos professores. Antes um curso composto por indivíduos oriundos das camadas médias e até das elites, passou a configurar-se como uma possibilidade de ampliação da escolarização e trabalho para os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006).

Ferreira Júnior e Bittar (2006), embasando-se nos dados do PNAD de 1982, pontuam o inchaço do número de professores habilitados para o ensino de 1.^º e 2.^º graus públicos estaduais na margem de mais de um milhão de membros. Desse quantitativo, aproximadamente 900 mil compunham o quadro dos professores em exercício no ensino de 1.^º grau. Esse quantitativo avolumou-se em decorrência da ampliação do tempo obrigatório de escolarização, que passou para 8 anos no ensino de 1.^º grau. Essa mudança provocou alterações na escola, como o aumento das matrículas nas séries do ensino primário e, consequentemente, a necessidade de professores.

O que pode ser observado nas respectivas reformas é o estreitamento da relação entre sistema educacional e mercado de trabalho, com a criação de possibilidades para a estruturação de novas profissões. Ademais, as reformas visaram adequar os níveis de ensino às relações capitalistas de produção, investindo nas palavras de ordem racionalização, produtividade, eficácia e eficiência na vinculação entre educação e desenvolvimento

econômico (SAVIANI, 2013). Essas medidas, camufladas pelo discurso do desenvolvimento econômico, buscaram acentuar a formação do exército de reserva de capital humano.

No movimento das mudanças educacionais, o tecnicismo erigiu-se concepção pedagógica descendente do Regime Militar. A busca pela organização de um sistema educativo produtivo, operacional e eficiente foi o objetivo da pedagogia implementada pelo regime militar. Na busca pela concretização desse objetivo, novos modos de articular pensamento, técnica, ação e produção deram corpo à concepção tecnicista de educação. A pedagogia tecnicista:

[...] buscou planejar a educação de modo que dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino técnicos dos mais diferentes matizes. (SAVIANI, 2013, p. 382).

Na pedagogia tradicional, a decisão é iniciativa do processo de ensino do professor. Na pedagogia nova, a centralidade da ação educativa deslocou-se para a relação professor-aluno, para a relação intersubjetiva. Na pedagogia tecnicista, o estruturante da atividade educativa estava na racionalização dos meios, com apoio na técnica e ênfase no processo de execução de tarefas, previamente planejadas e controladas por especialistas. Nessa pedagogia, os sujeitos, professores e estudantes, tornam-se secundarizados, tendo suas ações corrigidas, quando deficientes, para atingirem a eficiência objetivada.

Nessa vertente pedagógica, cujo objetivo era alcançar a eficiência e produtividade por meio de ações sistêmicas, a educação é concebida como parte de um complexo maior. Nesse sentido, os indivíduos são chamados a saber fazer, e para desenvolver esse saber específico, o ensino é tido como racional e processual, desenvolvido a partir de manuais minuciosos de execução de práticas, configurando-se como fragmentado. As políticas oficiais de educação refletiam o produtivismo dominante na sociedade de classes, fundando no pensamento pedagógico a ideia de que os sistemas de ensino devem ser parte da dinâmica do mercado de trabalho, na formação educacional dos trabalhadores.

4.8 A DÉCADA DE 1980 E AS PEDAGOGIAS CONTRA HEGEMÔNICAS

O processo de abertura política despertou para movimentos contra hegemônicos em educação. Os anos 1980 foram caracterizados pela ampliação de produções científicas, de debates iniciados nos sindicatos dos trabalhadores em educação, nos seminários promovidos nas universidades e nos movimentos sociais que erguiam novas concepções sobre a função social da escola. O consenso entre esses movimentos foi o tratamento da educação na perspectiva das necessidades de democratização, na tentativa de implantar políticas educativas “de esquerda”, por via “dos partidos que faziam oposição ao regime militar.” (SAVIANI, 2013, p. 423).

As pedagogias contra hegemônicas ascenderam no momento histórico de transição democratizada. No terreno das ideias pedagógicas contra hegemônicas, Saviani (2013) destaca duas modalidades de concepções: uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, com preconização de uma educação à margem da estrutura escolar e autônoma, de inspiração libertadora, divulgada principalmente por Paulo Freire; a outra se inspirava no marxismo, com variação de referência - algumas concepções analisavam a educação da perspectiva das desigualdades e outras buscavam compreender a educação a partir dos fundamentos do materialismo histórico, contrapondo-se à visão liberal (SAVIANI, 2013).

As principais linhas de pensamento são nomeadas por Saviani (2013) como: Pedagogia da Educação Popular, Pedagogia da Prática, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica. Em uma síntese bastante particular, a função do ensino estaria para a realização de uma mudança da perspectiva de compreensão do mundo pelo “povo”, para a concepção da pedagogia da educação popular. Tratava-se da “educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo” em contraposição à educação da elite. Define que a autonomia desprende das condições históricas determinadas, postulando que a libertação “seria decorrente de uma virtude intrínseca aos homens.” (SAVIANI, 2013, p. 416).

Em uma breve retrospectiva histórica, a Pedagogia Libertadora surgiu na década de 1960 e foi iniciada por militantes socialistas, por integrantes do movimento dos pioneiros da Escola Nova e por representantes da igreja católica. Em virtude do interesse conjunto de apresentar propostas de educação popular, a Pedagogia Libertadora iniciou as críticas e denúncias ao “papel ideológico e discriminador da escola na sociedade capitalista.”

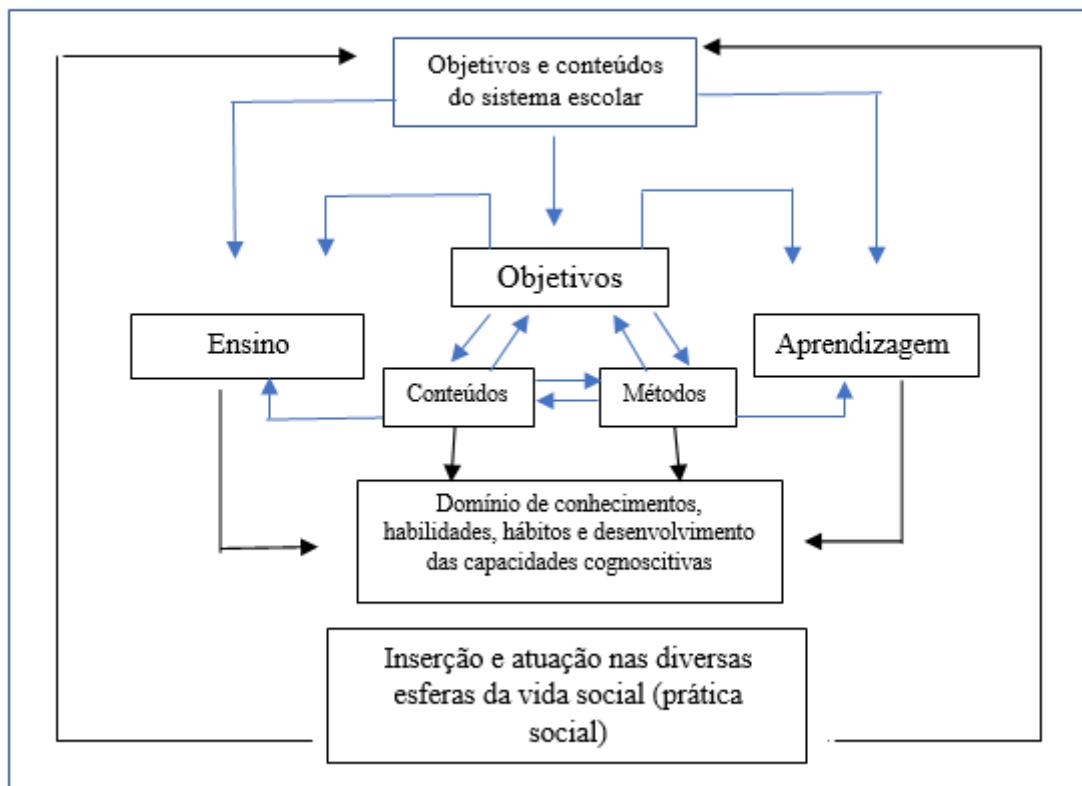
(LIBÂNEO, 2013, p. 72). De acordo com Saviani (2013), na democratização, essa tendência transmutou-se para a esfera estatal das escolas, por intermédio dos esforços do Partido dos Trabalhadores (PT), em algumas prefeituras assumidas por este.

Na Pedagogia Libertadora, a atividade escolar centra-se na discussão de temas políticos e sociais, com predominância de um ensino mediado pela realidade social. O “trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata.” (LIBÂNEO, 2013, p. 73). O professor desenvolve a função de conciliador das atividades que se organizam em grupo, havendo a ação conjunta entre educador e educando (LIBÂNEO, 2013).

Na Pedagogia da Prática, os pressupostos teóricos e práticos eram referenciados na perspectiva do conceito de classe em diálogo com os princípios anarquistas. As questões preponderantes buscavam a análise do processo educativo com base na indagação da serventia da educação, para quê ou a quem servia. A ação do professor é motivada a se tornar um ato político-pedagógico. Nessa condição, o professor direciona o processo educativo “deslocando o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social”, visando alcançar a agregação entre processo, método e resultado concreto. O aprendizado é caracterizado por ser autogerido, consciente, que difere de ser espontâneo (SAVIANI, 2013).

Libâneo (2013) e Saviani (2013) convergem na definição Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Essa tendência adota a concepção de que o papel político da escola se realiza na difusão universal dos conhecimentos sistematizados: “os conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais.” (SAVIANI, 2013, p. 419). O Quadro 3 abaixo ilustra a concepção sobre o processo de ensino na abordagem da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos:

Quadro 3 – Componentes do processo de ensino - aprendizagem



Fonte: LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

A distribuição dos conhecimentos é condição precípua à participação social das classes subalternas diante das lutas sociais. Libâneo (2013) enfatiza a insuficiência de abordagem do conteúdo da perspectiva da problemática cotidiana, uma vez que a interpretação das experiências da vida depende da aquisição de conhecimentos sistematizados. Nessa abordagem, a atividade de ensino realizada pelo professor, busca os seguintes objetivos:

Assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos; Criar condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando à sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento; Orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiam suas opções diante dos problemas e situações da vida real. (LIBÂNEO, 2013, p. 75).

Na ligação desses objetivos, o processo de ensino, que também é processo de educação, compromete-se com a difusão do conhecimento e a promoção da estruturação dos “traços de personalidade (como caráter, vontade, sentimentos)”, que influenciam na disposição dos estudos e, consequentemente, no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas (LIBÂNEO, 2013, p. 76).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, as formas mais apropriadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico dizem respeito à organização dos conteúdos de ensino, procedimentos e métodos, meios pelos quais são colocados à disposição dos indivíduos os elementos culturais constitutivos da história da humanidade. Esses elementos são igualmente importantes à edificação da segunda natureza humana, que se desenvolve em contato com a realidade objetiva (SAVIANI, 2008).

Para fins de transformação das pessoas e das condições de existências na atual sociedade, cabe à escola converter o saber objetivo em saber escolar. O saber escolar resulta da transposição da cultura global em um tipo específico de conhecimento (SAVIANI, 2000). A Pedagogia Histórico-Crítica coloca os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos como rudimentos essenciais à elevação do senso comum ao senso crítico (SAVIANI, 2008; 2011; DUARTE, 2008; 2015; 2016b).

Nessa tendência, o trabalho educativo ultrapassa os limites impostos pela cotidianidade, ao disponibilizar a todos os conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade, porquanto estes “sintetizam experiência social, transformam a atividade social acumulada em atividade individual, ampliando o leque de formas possíveis de relação entre a consciência individual e a prática social na sua totalidade.” (DUARTE, 2016b, p. 98).

A organização e funcionamento da escola não estão livres das influências de interesses e disputas que caracterizam a sociedade. Por isso, as orientações políticas e ideias pedagógicas, no contexto brasileiro, ao enfatizarem a defesa da educação para todos, retirando da escola a ciência que cabe a esta distribuir, torna a aprendizagem desconectada da construção da vida individual e coletiva.

A educação e a teoria, que se articulem aos interesses dos dominados, não parte apenas da apreciação dos conteúdos científicos, mas também da relação desses com as práticas sociais dos sujeitos. As concepções construídas acerca da escola, dos métodos de ensino e da formação humana devem estar ajustadas à valorização e distribuição da cultura acumulada historicamente, sem abrir mão da “sistematização lógica dos conhecimentos, sua

ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos." (SAVIANI, 1999, p. 79).

Conforme o autor, o movimento intensificado na década de 1980, explicado posteriormente pelo próprio Saviani (1999), concomitantemente à consolidação das ideias escolanovistas, foi a flexibilidade e o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. A defesa desses princípios implica na organização do currículo a partir da prioridade de conteúdos, que:

[...] são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem justamente desses conteúdos culturais para legitimar a consolidar sua legitimação. (SAVIANI, 1999, p. 66).

A análise acerca do caráter reacionário e revolucionário das teorias e métodos visa questionar a função política da escola na consolidação da posição de poder da classe burguesa. Em referência à democracia reclamada ao ensino, o pesquisador levanta a seguinte tese: "[...] de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática [...]." (SAVIANI, 1999, p. 48).

A tese enuncia que a consolidação da ordem burguesa utilizou-se da supressão do conhecimento científico no ensino destinado à classe trabalhadora. De modo sutil, os discursos tratavam de vincular os conteúdos e métodos de ensino à necessidade de vencer as fragilidades educacionais da massa de trabalhadores. Para isso, o movimento escolanovista, em nome da democracia e da inclusão, considerou as fragilidades como diferenças e tratou de oferecer um ensino diferenciado, mais palatável, menos científico, embasado na cotidianidade, na leitura e na abstração da realidade imediata. Desse posicionamento, surgiu a defesa de que a educação é para todos, mas a qualidade se tornou, efetivamente, para poucos.

O método elucidado como crítico da educação possui como ponto de partida e chegada a prática social dos sujeitos e desdobra-se em cinco passos: 1.º) prática social: a primeira abordagem parte da síntese precária do professor e do pensamento sincrético dos

alunos acerca do conhecimento da realidade e da prática social; 2.º) problematização: identifica-se os principais problemas postos pela realidade concreta à prática social. De acordo com o autor do método, o professor Saviani (1999, p. 80), “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é preciso dominar”; 3.º) instrumentalização: disponibilizam-se os instrumentos teóricos e práticos para posterior apropriação e equacionamento dos problemas detectados na prática social; 4.º) catarse: é o momento da incorporação e transformação dos elementos culturais em elementos ativos na prática e transformação social; 5.º) prática social transformada: antes a compreensão era sincrética, aqui, os sujeitos ascendem ao nível sintético. A síntese precária do professor eleva-se à compreensão orgânica. Na concepção de Saviani (1999, p. 81), “a elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica”, por isso, a catarse é o ponto culminante do processo educativo.

O método crítico é apresentado como forma de elucidar que “uma teoria é prática na medida em que se materializa através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”, agora se torna parte das consciências e elementos indispensáveis ao desenvolvimento de ações reais (SAVIANI, 1999, p. 82).

As pedagogias contra hegemônicas foram incorporadas às teorias pedagógicas brasileiras e se fazem presentes no contexto da produção científica nacional e internacional, e nas formações de professores. A similitude entre todas é a defesa por uma educação emancipadora do homem na crítica aos condicionantes sociais que promovem concretas diferenças entre indivíduos. A emancipação é discutida a partir da posição de classe social, do ponto de vista dos dominados.

4.9 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, o acesso gratuito ao nível superior de ensino não é um direito universal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional adota a declaração de que o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da criação artística e da pesquisa está condicionado à capacidade individual (BRASIL, 1996, Art. 4.º, Inciso V). Assume-se, assim, a meritocracia e a isenção

do Estado da responsabilidade de garantir a elevação educacional e cultural indiscriminada. Essa definição tem como pano de fundo a manutenção do ideário neoliberal que, no campo da educação superior brasileira, demarca a transferência da responsabilidade do estado para as liberdades individuais, transformando um direito público em privado, o qual está condicionado às possibilidades de cada indivíduo no acesso a esse direito.

Corroborando para assinalar a força desse ideário, na tentativa de gerar amparo legal para a abertura do mercado educacional via Ensino Superior privado, está instituído na LDB/96 que: “Art. 45 - A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.” (BRASIL, 1996). Destacar o artigo da lei é importante para evidenciar que essa definição foi a base da expansão e diversificação do Ensino Superior privado no Brasil. Ademais, com a tomada do setor superior por grupos que comercializam formação profissional, inclusive de qualidade duvidosa, o Estado conteve a expansão do ensino público superior universitário, apesar do crescimento apontado na última década.

Segundo os números gerais de matrículas, na década de 1960, as instituições públicas detinham 61,6% das matrículas em cursos superiores contra 38,4% nas privadas. Nesse período, as vagas nas instituições de Ensino Superior eram apropriadas pela elite. Esse quadro revelou-se modificado a partir da década seguinte, cujo número de matrículas ficou em: 36,4% (ensino superior público) e 63,5% (ensino superior privado) (SGUISSARDI, 2008, p. 997). Essa tendência manteve-se, apesar dos investimentos no setor público de educação experimentado a partir dos primeiros anos da década de 2000, sob o governo Lula da Silva (2003-2011). No período do Governo Lula da Silva, houve considerável expansão dos campis e interiorização das universidades públicas federais, porém a reboque da expansão das instituições privadas.

No âmbito da expansão do Ensino Superior, antes de adentrarmos na realidade atual, faz-se importante destacar que: “verifica-se que mais do que o crescimento desproporcional do número de IES no período 1994-2006 - 13,7% públicas para 219,4% privadas - chama a atenção o processo de privatização das matrículas: em 12 anos, as públicas cresceram 75% contra 275,2% das privadas.” (SGUISSARDI, 2008, p. 1000).

No âmbito da formação de professores, o curso de Pedagogia é um dos que mais formam profissionais na atualidade. No Brasil, o curso é oferecido em 144 instituições públicas e 902 privadas (INEP, 2016). Das licenciaturas, em 2016, foi o curso com maior número de matrículas e concluintes: 679.286 (matrículas) e 125.099 (concluintes). A tabela

abaixo faz uma comparação entre o número de matrículas e concluintes em alguns cursos de formação de professores.

TABELA 1 - Matrículas e Concluintes em Cursos de Formação de Professores (2016)

CURSOS	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM O CURSO			MATRÍCULAS			CONCLUINTES		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Pedagogia	1.046	144	902	679.286	126.265	553.021	125.099	22.347	102.752
Formação de professor de Educação Física	682	194	488	185.554	34.303	151.251	22.333	5.103	17.230
Formação de professor de Matemática	617	414	203	85.402	53.735	31.667	10.919	5.760	5.159
Formação de professor de Língua/Literatura Vernácula e Língua Estrangeira Moderna	395	161	234	41.140	16.099	25.041	5.930	2.035	3.895
Formação de professor de Geografia	324	215	109	54.131	33.755	20.376	7.823	4.811	3.012

Fonte: INEP, 2016.

Ao analisar os indicadores, é perceptível que as instituições privadas formam mais pedagogos do que as instituições públicas. O mesmo ocorre com os cursos de Educação Física e Letras. Os cursos de Matemática e Geografia, observados com menor procura, formam mais professores nas instituições públicas. Esses números não nascem ao acaso, mas são fruto da adoção de um modelo de expansão do Ensino Superior privado/mercantil.

De acordo com Sguissard (2008), a partir dos anos 1970, o Estado optou por abrir as portas do mercado educacional. Os fundos de investimentos internacionais encontraram no Ensino Superior a entrada para consolidação de um mercado educacional no país, tendência esta que desponta em outros países periféricos (SGUSSARD, 2008).

Acerca da tendência apontada por Sguissardi (2008), os números atuais do Censo da Educação Superior (INEP, 2017) mostram que, no Brasil, 296 instituições públicas e 2.110

particulares oferecem cursos de Graduação presenciais e a distância, distribuídas nas capitais e no interior, conforme ilustra a Tabela 2.

TABELA 2 - Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa e Localização (capital e interior) - (2016)

/ CATEGORIA ADMINISTRATIVA	UNIDADE DA FEDERAÇÃO		
	INSTITUIÇÕES - TOTAL GERAL		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.407	864	1.543
Pública	296	98	198
Federal	107	64	43
Estadual	123	33	90
Municipal	66	1	65
Privada	2.111	766	1.345

Fonte: INEP, 2016.

Acerca das distribuições dos cursos por unidade administrativa e grau acadêmico, do total de 34.355 cursos oferecidos em instituições de Ensino Superior, os de Bacharelado somam 58,74%, de Licenciatura 21,4% e Tecnológico 19,86%. A Tabela 3 mostra em números a distribuição real de cursos.

TABELA 3 - Cursos de Graduação – por Categoria Administrativa e Grau Acadêmico (2016)

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	TOTAL GERAL DE CURSOS - GRAU ACADÊMICO			
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
	34.366	20.182	7.356	6.828
Pública	10.542	5.418	3.938	1.186
Federal	6.234	3.518	2.071	645
Estadual	3.574	1.452	1.642	480
Municipal	734	448	225	61
Privada	23.824	14.764	3.418	5.642

Fonte: INEP, 2016.

Em relação às licenciaturas, há uma oferta maior de cursos nas instituições públicas em comparação com a rede privada. Mas, ainda assim, a rede privada concentra o maior número de matrículas e concluintes, o que revela que a diversificação de cursos de formação de professores é menor e a quantidade de vagas por turmas, maior.

Pinto (2004), ao analisar o acesso à Educação Superior no Brasil, em 2002, constatou o fato de as Licenciaturas e os cursos de Direito e Administração responderem juntos pelo total de 57% das vagas ofertadas em instituições públicas e privadas. As Licenciaturas somavam 52%. De acordo com o pesquisador, o aumento da oferta de vagas nas Licenciaturas deve-se ao fato de serem cursos de mais fácil implementação e de custos menos elevados para a manutenção. Mas, apesar de acumularem um percentual elevado de ofertas de vagas, já em 2002, foram também os cursos com o “maior número de vagas não preenchidas no setor público (61%), o que pode se explicado pela menor atração da carreira do magistério, em virtude da baixa remuneração e valorização profissional.” (PINTO, 2004, p. 738).

Se por um lado o Brasil experimentou, nos últimos trinta anos, a ampliação das possibilidades de acesso da população à Educação Superior, por outro, esse processo esconde que os esforços da elite se concentram na manutenção da diferenciação de acesso aos cursos de maior prestígio social. Pinto (2004) sinaliza que os cursos de Pedagogia agregam 6 vezes mais alunos provenientes de escolas públicas, quando comparado com os ingressantes nos cursos de Medicina que, em sua maioria, são egressos da rede privada de Ensino Básico.

Outro fator pontuado é a quantidade de vagas: “o número de vagas oferecidas, em 2002, nas Licenciaturas (entre as quais se encontra o curso de Pedagogia) é 46 vezes maior que o número de vagas nos cursos de Medicina.” (PINTO, 2004, p. 742). Ou seja, a ampliação da oferta vagas nas Licenciaturas processou-se com a adesão de estudantes egressos de escolas públicas a essas vagas; justamente, pelas maiores possibilidades, chances, de cursarem o Ensino Superior, sobretudo, público.

Nas últimas décadas, algumas deficiências acumulam-se na Educação Superior. Dentre elas, está a dificuldade de o Estado promover, a contento, a função de fiscalizador dos indicadores de qualidade dos cursos ofertados pela iniciativa privada. Como consequência, mantêm-se entidades formadoras com qualidade duvidosa de ensino, mas com oferta de educação barata, sobretudo, nos cursos de formação de professores. Outra face dessa expansão é a Educação a Distância. Tanto as instituições públicas quanto as privadas aumentaram a oferta de cursos nessa modalidade.

De acordo com Mancebo, Vale e Martins (2015), nas instituições públicas, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) iniciou a testagem de sua experiência-piloto de Educação a Distância com a oferta de cursos de Licenciatura e Pedagogia. Na acepção das autoras, a UAB carrega indevidamente o nome de universidade, pois é um programa de educação que não possui a infraestrutura e qualificação adequadas, pois seu corpo docente “trabalha por intermédio de bolsas concedidas a professores e tutores que, em muitos casos, nem a qualificação necessária possuem em termos de titulação e produção acadêmica.” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 42). Para Silva Júnior e Martins (2013), nas instituições públicas ou privadas:

Na formação e no trabalho docente na EaD, a ideia predominante é que a formação de professores supostamente ocorre na prática, como resultado das experiências pessoais dos docentes no cotidiano social e escolar. Daí que os cursos de formação de professores tendem reduzir os conteúdos escolares (os conhecimentos das áreas disciplinares) e enfatizar a importância das competências como mais propícias ao aprendizado continuado e até, pragmaticamente, à formação inicial. (SILVA JÚNIOR; MARTINS, 2013, p. 248).

Neste sentido, a mediação dos conhecimentos indispensáveis à docência articula-se à ideia de que o professor não precisa de aprofundamento teórico sobre a área educacional, uma vez que basta saber utilizar as estratégias metodológicas na atividade de ensino. Essa tendência limita a compreensão das ações concretas do sujeito docente em meio à realidade

social global. Silva Júnior e Martins (2013, p. 248), mencionam que esses traços compõem a política de formação de professores, as quais são “reféns dos ditames neoliberais, que seguem os padrões mercantis e figuram no âmbito da formação aligeirada e desqualificada que se restringe ao campo da prática e contribui para rebaixar as condições de formação”.

Com os incentivos dados pelo Estado, ao longo das últimas décadas de expansão da iniciativa privada de ensino, o enfoque foi no acesso às instituições superiores isoladas ou em redes universitárias, que aceleraram a corrida por venda de formação acadêmica como mercadoria. Esse processo refreou o aumento de investimentos em Educação Superior pública e de qualidade. Conforme salienta Sguissardi (2008):

O Estado moderno, como já o denunciou Marx, não é uma entidade a pairar acima dos interesses gerais ou das classes, mas, sim, uma construção social, espaço de contradição entre os interesses públicos e privados ou privado/mercantis, funcionando sob o predomínio ora destes, ora daqueles. (SGUSSARDI, 2008, p. 1.011).

Saviani (1987) fez uma denúncia ao dilema que estava despontando nos anos 1980 quanto ao acesso ao Ensino Superior público. Em sua síntese, destacou que o padrão de qualidade das instituições superiores de ensino público estava ligado à qualidade das poucas escolas de Ensino Básico. Ou seja, o privado e o público não são duas modalidades separadas que se contrapõem em bloco, mas se complementam na definição de quem acessa ou fica apartado do Ensino Superior gratuito e de qualidade no Brasil. Já na década destacada, Saviani (1987) definiu bem a realidade quando visualizou que a massificação do Ensino Básico público corresponderia à massificação do Ensino Superior privado, bem como a elitização das instituições públicas de ensino de 3.º graus, conforme nomeou o autor.

A mercantilização do Ensino Superior, sobretudo, a expansão de vagas nos cursos de formação de professores em instituições privadas, fez surgir um novo perfil dos estudantes que procuram as Licenciaturas como opção de curso e profissão. Nunes (2015), na compilação e tratamento das variáveis socioeconômicas de estudantes das Licenciaturas no Brasil disponíveis nas publicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ministério da Educação - ENADE/MEC, traçou um perfil do público das formações de professores.

Nunes (2015) comprehende que a maior parte do quadro de alunos em formação para serem professores se origina de famílias com pouca tradição escolar e baixa renda. A partir

dessa identificação, e por serem estudantes, em sua maioria, que desenvolvem outras atividades profissionais, como socioeconomicamente mais identificados com a classe trabalhadora.

A amostra para a pesquisa foi consideravelmente grande, pois o pesquisador compilou microdados do ENADE de 2011 de 197.625 estudantes de Licenciaturas. Desse total, comprova a feminização da profissão docente. Em geral, as mulheres são maioria na ocupação das vagas de formação de professores, principalmente nos cursos de Pedagogia, Letras, Artes Visuais e Biologia. Nos cursos de Filosofia, Educação Física, Computação, Música e Física, a maior parte das matrículas é efetivada por homens (NUNES, 2015). Na análise de Nunes (2015, p. 52), “o avanço feminino em determinados atividades profissionais se deu através de um processo contínuo de desqualificação do trabalho e um consequente barateamento da mão de obra, sendo as mulheres” importantes na formação de reserva de mão de obra, barata e disponível.

No que diz respeito às características étnicas, cursos como História, Geografia, Letras, Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais concentram mais negros; os cursos de Artes Visuais e Biologia, mais brancos. Em relação à idade, em média, os alunos que acessam as Licenciaturas possuem de 29.6 a 32 anos. Esse público apresentou como fator recorrente na formação básica a conclusão tardia do Ensino Médio e a retomada dos estudos depois de longos períodos afastados dos espaços de formação. Os motivos preponderantes são: dedicação exclusiva ao trabalho, cuidados com a família (no caso das mulheres) e falta de expectativa em relação à formação acadêmica (NUNES, 2015).

4.10 DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROJETO NEOLIBERAL

No Brasil, os discursos voltados à construção de novas concepções acerca da formação de professores e da docência se ampliaram junto com a expansão da Escola Básica, em virtude da necessidade de relacionar o resultado do trabalho do professor à qualidade do ensino e aprendizagem. Neste viés, a formação docente entrou no foco do debate, no final da década de 1970, assumindo maior dinamismo a partir dos anos 1990, sob a influência do neoliberalismo como nova configuração das ideologias e políticas do Estado (MARTINS, 2010).

As bases ideológicas do neoliberalismo firmaram-se na tensão injetada para fazer sucumbir o Estado de bem-estar social, que se firmou como um projeto voltado à recuperação da expansão econômica e política dos países capitalistas no período pós-guerra. O intervalo de 1940 a 1960 ficou conhecido como “era dourada do capitalismo”, justamente por ter sido um momento de explosão econômica “com garantias sociais e oferecimento, praticamente, de emprego pleno para a maioria da população nos países mais desenvolvidos.” (VICENTE, 2009, p. 214).

As crises do petróleo, de 1973 e 1979, somadas às insatisfações do empresariado com as altas cargas tributárias e o baixo desempenho e lucratividade do setor privado, foram fatores decisivos ao fim do Estado de bem-estar social. Essa crise intensificou-se no final dos anos de 1970 e início de 1980, momento em que as portas se abriram para discussão e implementação da ideologia neoliberal. Nesse contexto, instalou-se o Estado Neoliberal como solução plausível à crise instalada (VICENTE, 2009).

O projeto neoliberal impôs-se com base na intencionalidade de sustentar os interesses de uma classe sobre outra como pano de fundo; ou seja, da classe dos capitalistas sobre a classe trabalhadora para manutenção das posições de poder na sociedade. A viabilização desse projeto ocorreu, e ocorre, a partir das políticas que visam sustentar os interesses do mercado como entidade superior às políticas sociais, como via de abrir espaço para a livre concorrência entre nações, empresas e indivíduos (MARTINS, 2009).

A publicação “Os fundamentos do projeto neoliberal: formulações para educar para sociabilidade” (MARTINS, 2009) aborda as teses de Friedrich Hayek, considerado o guru do neoliberalismo, para formular a compreensão de como os princípios e objetivos do projeto neoliberal balizam as intervenções das políticas e economias de governo. A primeira tese diz respeito à importância do mercado. Algo a ser destacado no pensamento hayekiano, é a defesa de que as relações econômicas seriam naturalmente construídas, independente dos condicionamentos históricos e das relações de poder. Esse pensamento é a base para as relações de concorrência como a relação possível de ser vivida na sociedade, em função da sua naturalização.

A segunda tese define o homem individual como aquele responsável pela evolução econômica e social. O indivíduo é considerado livre e autônomo em suas escolhas, que devem ser inclinas aos ganhos pessoais. No entanto, está para a sociedade assim como para suas regras, as quais se sujeitam às normas do mercado. Assim, instaura-se a naturalidade diante

dos conflitos sociais e políticos complexos, inclusive, diante das injustiças geradas pela naturalização dos conflitos.

A terceira tese descreve a liberdade em seus sentidos práticos, em que a defesa da liberdade econômica é assumida como um princípio natural e a criação de um ordenamento legal previsto nas necessidades do mercado, para pavimentação da esteira por onde corre o fluxo do capital. Na quarta tese, concebe o Estado como inferior e definido pelo mercado na organização da sociedade moderna (MARTINS, 2009).

À luz dessas ideias, nos diferentes países onde o neoliberalismo foi implantado, as conquistas no campo dos direitos sociais foram atacadas. Com base na alegação da liberdade individual e do mercado, novos modelos de sociabilidade foram difundidos: a flexibilidade para as contratações, a adaptação às novas tendências modernizantes, a potencialização da livre escolha pelo consumo de serviços, de acordo com o padrão de qualidade e outras. No plano dos governos, redefiniram-se os gastos sociais destinados à produção da força de trabalho (políticas de emprego, saúde, previdência, educação, habitação, entre outros) (MARTINS, 2009). Desta forma, substitui-se o termo direitos sociais por serviços sociais.

A defesa para substituição dos direitos sociais pelos serviços sociais parte do princípio da necessidade de equilíbrio das contas do Estado. As medidas tomadas pelo Estado atuam na conformação de ideias voltadas aos menores investimentos em políticas sociais e, como consequência, mais liberdade à expansão do mercado. O ataque aos direitos sociais configura a prática de estabilização dos governos neoliberais, que correspondem interesses dos credores locais e internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, por exemplo.

O manejo de recursos que deveriam ser aplicados em educação, saúde e previdência, visa à aplicação no pagamento das dívidas contraídas com as organizações credoras, gerando um decréscimo de despesas com o social e uma cadeia de aumentos tributários, controle sobre as rendas e salários, e o “agravamento da situação de vida da classe trabalhadora.” (MARTINS, 2009, p. 46).

Essa política tem por finalidade a manutenção da hegemonia e das posições sociais ocupadas pela classe burguesa. Ademais, as privatizações destacam-se entre as reformas estruturais realizadas pelo projeto neoliberal. A relação possível de se fazer com as concepções do pensamento hayekiano está no convencimento, na (falsa) criação do consenso de que a via possível de crescimento econômico reside na redução do Estado e no

fortalecimento do mercado, assim como na naturalização dessas ações, ao desconsiderar o contexto histórico e o diálogo com as camadas que compõem a sociedade. Além disso, empreendem-se medidas de achatamento de cima para baixo dos direitos sociais conquistados ou a serem conquistados para formação de uma nova sociabilidade e de um novo homem: adaptado às injustiças, alienado, explorado e silenciado (MARTINS, 2009).

O que significa para o projeto neoliberal é a abertura dos caminhos para as ações ofensivas do capital contra a classe trabalhadora da desfiguração do conceito de direitos sociais e introdução da ideia de serviços sociais, que podem ser oferecidos pelo Estado, pela iniciativa privada ou pelos mecanismos de parceria. Desta forma, o capital privado ganha força a partir das políticas de Estado. São por essas vias que os idealizadores e representantes do projeto neoliberal no Estado implementaram “estratégias de conformação sociais acionadas para massificar e formar a identidade política do padrão neoliberal de sociedade.” (MARTINS, 2009, p. 51).

A questão que se faz fundamental na criação do consenso é a adesão, na consciência da ampla maioria, do projeto particular da classe que está no poder. Deste modo, diminui-se a influência do Estado na defesa dos projetos e direitos sociais, e ampliam-se os discursos e práticas voltados à necessidade de implementação da iniciativa privada para garantir a oferta dos serviços que o Estado discursa e alega serem difíceis prover por sua iniciativa. E desta forma, as práticas de viabilização desse projeto visam à responsabilização individual frente às mudanças sociais necessárias e à implantação da ideia de uma falsa precariedade dos serviços ofertados pelo Estado e, no mesmo sentido, de uma falsa liberdade de escolha pela obtenção daquilo que não é oferecido gratuita e integralmente pelo público.

De acordo com Bueno e Almeida (2016, p. 130), o neoliberalismo converte os fundamentos da nova ordem internacional, a partir das condições geradas ao “desenvolvimento da ciência, da tecnologia e do capital globalizado”. Para tanto, apresenta as principais categorias norteadoras: a globalização - usada como recurso de rompimento das barreiras nacionais, econômicas e culturais; a produtividade - com a defesa acerca do aumento de produção e diminuição dos custos; a eficiência - que se efetiva na implementação da tecnologia em busca de um resultado eficaz, em substituição aos métodos tradicionais; a flexibilidade - adesão de uma postura mais flexível no cumprimento das orientações normativas e legislações, dentre outras.

No tocante à educação, as bases ideológicas do neoliberalismo e as metas a serem alcançadas pelas reformas para a América Latina assentaram-se nas medidas sugeridas no

Consenso de Washington, as quais foram praticadas pelo Estado, principalmente a partir dos anos 1990 (SAVIANI, 2013). No final da década de 1980, os países da América do Sul e Latina, incluindo o Brasil, enfrentavam as consequências do colapso econômico da década de 1970, que pôs fim ao Estado de bem-estar social.

A diferença entre liberais e neoliberais refere-se ao fato de que os últimos distanciam-se de seus mentores originais, como Adam Smith e Stuart Mill, ao defenderem que serviços sociais básicos e funções de segurança pública também sejam transferidos para a esfera privada, para a dinâmica do mercado, a exemplo da defesa da privatização de serviços nas áreas de saúde, educação, previdência social e serviço penitenciário. (CRUZ, 2003, p. 55).

A situação de saúde financeira dos países era difícil, de modo que a dívida externa crescia. Os investimentos internos e externos foram rebaixados, ocorrendo à fuga de capital, a estagnação econômica e a ampliação do processo inflacionário. Em função dessa crise, que colocava a América Latina e do Sul na posição de pagadores da dívida externa, os Estados Unidos mobilizaram-se para: “promover uma conferência, para a qual foram convidados economistas de oito países latino-americanos - Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia, com a finalidade de formular um diagnóstico e sugerir medidas de ajustamento para sua superação.” (BANDEIRA, 2002, p. 135).

Dessa conferência, surgiu o Consenso de Washington, a partir do qual foram lançadas nove medidas de ajuste das políticas de governo dos países latino-americanos, visando ao restabelecimento das demandas do mercado, sendo elas:

1 - disciplina fiscal; 2 - mudanças das prioridades no gasto público; 3 - reforma tributária; 4 - taxas de juros positivas; 5 - taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado; 6 - liberalização do comércio; 7 - fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8 - privatização das empresas estatais; 9 - desregulamentação das atividades econômicas; 10 - garantia dos direitos de propriedade. (BANDEIRA, 2002, p. 135).

Segundo o receituário neoliberal aplicado pelo Consenso de Washington, as recomendações estabilizariam com a retirada do Estado da economia, a fim de gerar abertura para o mercado e possibilitar aos países citados a renegociação da dívida externa e o recebimento de recursos das agências financeiras internacionais, incrementando uma relação de dependência com o Banco Interamericano (BID) para execução de políticas públicas e

orçamentárias (BANDEIRA, 2002). O incentivo, no Brasil, foi dado com as privatizações iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso.

No Brasil, a partir dos anos 1990, houve considerado processo de reestruturação das diretrizes e orientações normativas para a Educação Básica e Superior. A educação e as instituições educacionais entraram na agenda das políticas de Estado, como via de preparo do homem para o século XXI, em consonância com o contexto de globalização e os objetivos das agências internacionais, que têm comandado o processo de reforma educacional nos países da América Latina e do Sul. Dentre as agências estão:

[...] a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Interamericano (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial. São integrantes dessa lista as agências latino-americanas: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), vinculada à Unesco, salientando-se que o Banco Mundial detém a hegemonia sobre as demais agências, influencia na política macroeconômica, efetivando empréstimos financeiros aos países por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI). (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILO, 2014, p. 495).

Na formulação das diretrizes neoliberais para educação, despontantes nos anos 1990, a exigência era que as políticas se aplicassem a difundir as ideias condizentes com o projeto globalizador. Cruz (2003) explica que a ideologia da globalização se caracteriza como:

[...] esforço do capital para impedir a compreensão de que os problemas estruturais do capitalismo são frutos das contradições desse mesmo sistema, da crise estrutural iniciada na década de 70, difundindo a ideologia da globalização como pensamento único. Nesta ideologia, além da defesa da livre circulação de mercadorias e de capital, procura-se convencer a sociedade de que existe menor cisão entre as classes já que a posição de cada um passaria a ser determinada pelo capital educacional, atenuando a intensa divisão socioeconômica existente. (CRUZ, 2003, p. 54).

Os discursos das políticas educacionais foram inventariados nas premissas do desenvolvimento das capacidades de “comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o aluno-cidadão a enfrentar sempre novos e desafiante problemas.” (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 186).

O ideário neoliberal empenha-se em construir a imagem pública de que professor é o único responsável pelas debilidades dos sistemas públicos de ensino, além de atribuí-lo à representação de um não-profissional. Esse ideário visa esvaziar a construção da identidade docente, ao longo da história do ofício.

Do ponto de vista da formação de professores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apregoa-se, pela primeira vez na legislação, como fundamento da formação dos profissionais da educação, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.” (BRASIL, 1996, Art. 61, Inciso I). Quanto aos tipos de instituições formativas e o grau de formação, ficou instituído:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Pacheco, Moraes e Evangelista (2001) colocam sob suspeita o texto da Lei, quando analisam seu enfoque privatista e de continuidade das velhas estruturas precárias de formação de professores, mantendo a formação em nível médio. A Lei de Diretrizes e Bases espaça a formação em nível superior em função da contingência de professores a formar, expropriando dessa categoria profissional o acesso ao saber, não propriamente mobilizado e apropriado nos espaços de educação universitária. Esses aspectos se somam para manter a histórica dicotomia entre teoria e prática, saber e fazer.

Nos moldes do projeto neoliberal, na explicação de Hill (2003), a restruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais é parte de uma ofensiva ideológica, estruturada por via do Estado capitalista. O neoliberalismo global atua na deformação da educação através da difusão da ideia da progressão das defasagens educacionais. No escopo das tendências neoliberais para educação, fundamenta Hill (2003), qualquer pedagogia que vise educar os estudantes para a conscientização e a formação de uma visão crítica, frente a sua posição na produção social da força de trabalho, encontra resistências.

Adequado ao ideal de adaptabilidade das políticas e ideias pedagógicas mundiais ao preparo para as demandas societárias, o relatório de Jacques Delors: “Educação: um tesouro a descobrir” (2003), organizado pela Unesco e pela Comissão Internacional sobre Educação

para o Século XXI, ancora-se na premissa de que a nova sociabilidade deve ser construída em um sistema educacional mais flexível, cujo conhecimento deve estar para o “desenvolvimento da sociedade da informação, [...] de novas competências [...], e a educação deve adaptar-se constantemente as mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana.” (DELORS *et al.*, 1998, p. 11).

Para Duarte (2008), as posições ideológicas de crença na sociedade da informação cumprem a função de enfraquecimento das críticas radicais ao capitalismo e às lutas que levam à sua superação. Portanto, o abalo nas estruturas das políticas para educação e cultura, meio pelo qual se pode erigir outras formas de pensar a realidade e criar representação de classes nas lutas pela hegemonia, é estratégico e cumpre função importante na definição de posições hegemônicas, ao longo do processo histórico. Para que tal tarefa se cumpra, é preciso que haja a expansão da tendência atual de falecimento da ciência e das formas mais avançadas de conhecimento para dar lugar à informação, desqualificando-se, assim, o embasamento científico na atividade de ensino (SAVIANI, 2007).

Duarte (2008) nomeia a tendência atual como “pedagogias do aprender-a-aprender” e ressalta haver a veiculação de cinco ilusões mistificadoras da realidade e dos fins da educação e dos conhecimentos na atualidade, sendo elas:

1.º) O conhecimento está acessível para todos - a democratização ocorre pelos meios de comunicação, informática, internet, etc.; 2.º) A habilidade de mobilizar conhecimentos é mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos - entende-se que as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano, estariam superadas; 3.º) O conhecimento é uma construção subjetiva e não apropriação da realidade pelo pensamento - há forte tendência à negociação de significados e valorização do conhecimento a partir de uma convenção cultural; 4.º) Os conhecimentos possuem todos o mesmo valor - não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade na estrutura social; 5.º) O apelo à consciência dos indivíduos - por meio das palavras e bons exemplos dados pelos indivíduos ou comunidades, como forma de construir um caminho para superação dos problemas da humanidade. (DUARTE, 2008, p. 14-15).

Para o autor, essas ideias têm sido amplamente aceitas, e gerado fascínio em grande parte dos intelectuais que atuam no campo da Educação. Por isso, defende ser “preciso deixar o terreno da ilusão e do fascínio e adentrar no campo da crítica a essas ideias e à análise propriamente intelectual” aos sentidos e funções agregadas à educação escolar, ao trabalho do professor e aos conhecimentos (DUARTE, 2008, p. 15).

Na atualidade, ser professor é um desafio em vários aspectos. Por um lado, agrega-se ao resultado do trabalho desse profissional, o cumprimento da tarefa árdua de transformar a sociedade por via do ensino; por outro lado, a profissão de professor é desvalorizada socialmente, somando-se a uma cadeia de processos de rebaixamento das condições de trabalho.

No que importa à formação e à relação entre teoria e prática de ensino, as definições normativas e políticas para formação inicial e continuada de professores estabelecem que a principal função do profissional da educação é viabilizar o acesso aos saberes escolares e, para isso, o docente precisa da apropriação de conhecimentos teóricos e práticos. Na abordagem dessa questão, a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, - que organiza as Diretrizes Curriculares, em nível superior para formação inicial e continuada do professor -, define, em seu Art. 3.º, § 3.º, que: “a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional [...]. No mesmo referencial, afirma-se a necessidade de:

[...] articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos [...] e a aplicação de [...] conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2015, Art. 3.º, § 5.º, Inciso V; Art. 12, Alínea d).

Na organização do ensino voltado à formação profissional do professor, os conhecimentos ressaltados nas Diretrizes Curriculares (filosófico, político, histórico, antropológico, etc.) atuam, em tese, na definição dos saberes teóricos da Educação; tendo em vista que a teoria tem por finalidade a mobilização de conhecimentos científicos para fundamentação da didática e prática docente.

Libâneo (2013), ao apontar a didática como campo teórico da educação escolar, coloca como seu objeto de estudo o processo de ensino, destacando a indissolubilidade entre teoria e prática. A relação concomitante entre ambas busca fornecer “elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.” (BRASIL, 2015, Art. 14, § 2.º). Mas será que esses elementos, quando unidos no âmbito do currículo de formação de professores, promovem, de fato, o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à docência?

No âmbito da legislação destinada à formação docente, é indispensável à associação concomitante entre teoria e prática. No entanto, na viabilização dos currículos destinados à formação do profissional da Educação, esses polos parecem pouco integrados (GATTI *et al.*, 2014), e isso tende a comprometer a formulação das ações reais e práticas concretas que visam à transformação social e educacional no país.

Na análise de Gatti *et al.* (2014) sobre a formação inicial de professores para a Educação Básica em cursos de Graduação, destacam-se as insuficientes iniciativas de adequação do currículo de formação inicial às urgentes demandas de ensino; em que pese as iniciativas de revisão da estrutura dessa formação e sua dinâmica “presentes em algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000.” (GATTI *et al.*, 2014, p. 36). A pesquisadora encontra como resultado o existente descompasso entre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas e a estrutura curricular realmente oferecida. Nos cursos de formação inicial de instituições públicas e privadas, os fundamentos educacionais e proposições contidos nas ementas foram considerados genéricos e distantes da possibilidade de oferecerem uma formação sólida, de modo que

[...] a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, seja de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas. Com isso se constata uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas, e suas ementas. As ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, bem como teorias e práticas não se mostram integradas. (GATTI *et al.*, 2014, p. 39).

Ainda, sobre as características e problemas relacionados à formação de professores no Brasil, Gatti (2010) sinaliza que as condições sócio-educacionais e culturais dos licenciandos, associadas à baixa qualidade dos currículos dos cursos de formação, geram preocupações quanto ao retorno dos conhecimentos da formação inicial para docência à Escola Básica. Na concepção da pesquisadora, a relação entre o que se aprende na formação inicial e o que se pratica na escola merece mais atenção nos debates acadêmicos e na sociedade, a fim de “propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações.” (GATTI, 2010, p. 1.360). Neste sentido, chama a atenção para a dicotomia existente entre os conhecimentos mobilizados na formação inicial e aqueles que o professor, de fato, trabalha no currículo da Escola Básica.

Lopes (2010, p. 176), ao investigar os processos de formação para docência, elucida que, para os futuros professores, os conhecimentos necessários ao maior domínio e menor dificuldade em sala de aula são aqueles “relativos à especificidade da profissão e ao contexto sócio-histórico no qual ela acontece”. Outro grupo de licenciandos critica sua formação pela ausência de saberes centrados nos conhecimentos específicos à matéria de ensinar, e alguns outros deram ênfase à falta de correspondência entre “as aprendizagens de uma formação inicial centrada numa realidade que não é a da escola de ensino fundamental e médio para a qual se dirigirão.” (LOPES, 2010, p. 178).

Dourado (2016) destaca que, historicamente, a formação de professores para a Educação Básica no Brasil “tem sido marcada por disputas de concepções sobre o lócus, o que ensinar, tempo de integralização curricular, relação entre bacharelado e licenciatura, dicotomia teoria e prática, entre outras questões de grande relevância.” (DOURADO, 2016, p. 28). Para Martins e Duarte (2010, p. 23), no campo da formação de professores, idealiza-se o profissional reflexivo de sua prática, com relevante destaque para a forma, os métodos de ensino, em detrimento dos conteúdos, “deixando implícita a falaciosa frase: “na prática, a teoria é outra coisa!”.

Ao mesmo tempo, são produzidas muitas discussões quanto à teoria e à prática no trabalho docente, produzindo-se também discursos que agregam peso maior à prática em relação à teoria, acentuando o pensamento pragmático e a corrente da epistemologia da prática. De acordo com essa corrente, o conhecimento do professor é produzido no desenvolvimento do seu exercício de trabalho; é, portanto, um conhecimento tácito, construído no cotidiano, que não necessariamente precisa da teoria e do conhecimento científico como base do fazer pedagógico (DUARTE, 2015).

Nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, a qualidade da educação tem sido relacionada à formação e qualificação docente. Essa relação surge como forma de avaliar a correspondência entre os objetivos elaborados em nível global da “educação para todos” e sua efetivação na prática dos professores.

Ao considerar a importância da participação dos professores na qualidade da educação, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009), sob a coordenação de pesquisadores brasileiros, lançou o estudo “Professores no Brasil: impasses e desafios” (GATTI; BARRETO, 2009), para vias de discussão das condições da formação inicial e continuada, da valorização profissional, dos planos de carreira, das condições de trabalho, etc. O documento fora destinado a gerar saberes sobre os

elementos que constituem a profissionalização dos professores que atuam nas escolas de educação básica. De acordo com o mesmo, os professores trabalham na confluência de contradições e simbolizações que tencionam sua atividade profissional. Esses profissionais são solicitados a compreender, motivar, formar e ensinar. Além disso,

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 25).

Além disso, exige-se à docência o preparo para o exercício de uma prática contextualizada, atenta aos desafios e especificidades do momento, à cultura global, aos usos das tecnologias e às expectativas e trajetórias escolares do alunado. Em suma, é demandado do professor o domínio de conhecimentos e competências no ato de ensinar e o cultivo de valores e atitudes favoráveis à criação de “alternativas” para os desafios que se apresentam no século XXI (GATTI; BARRETO, 2009).

É notório que o professor deve compreender e motivar o estudante, mas precisa, prioritariamente, dominar a forma e os conteúdos de sua área de ensino, a fim de manipular com ciência os objetivos de aprendizagem e o processo de ensino. Atuar na cotidianidade sem dominar “o que ensinar” e “por que ensinar” determinado conteúdo curricular torna a prática e a educação esvaziadas de significados transformadores. Para Cruz Junior, Della Fonte e Loureiro (2014, p. 211), “essa tendência impõe-se em decorrência de situações objetivas que transformam a escola em um espaço legítimo e incentivador à realização de experiências formativas, em espaço empobrecido tanto para alunos como para professores”.

Conclui-se que, no âmbito da formação de professores, os saberes erigidos sobre o contexto escolar e as relações estabelecidas entre educação e sociedade necessitam instrumentalizar o professor para a atuação na Escola Básica. Neste sentido, há a necessidade de conexão, desde a formação inicial, entre as dimensões da teoria e da prática.

4.11 TENDÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATIVIDADE DE ENSINO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

A relação entre teoria e prática na formação de professores é um problema amplo e complexo, que remonta aos posicionamentos assumidos na filosofia, teorias e discursos pedagógicos que influenciaram a formação docente na transição do século XX para o século XXI. Carvalho (2011), ao examinar a transposição das teorias e discursos pedagógicos que exerceram influência na formação docente, identifica a predominância dos pressupostos teóricos construtivistas de Jean Piaget e analisa seus impactos gerados na atualidade. Antes, porém, faz um recorte temporal para verificar a matriz filosófica teórico-conceitual que embasou a formação do pensamento educacional e a formação docente na segunda metade do século XX. Carvalho (2011) destaca que as concepções:

[...] epistemológicas, na medida em que apresentam um quadro do que é considerado importante e significativo na realidade, em seu conhecimento e na conduta humana, têm influência sobre, por exemplo, uma política curricular ou até sobre a aceitação ou rejeição de certas práticas pedagógicas. (CARVALHO, 2011, p. 311).

Na acepção do pesquisador, a tarefa da teoria na Educação é oferecer aos professores modelos de orientação de suas ações, de modo a correlacionar conscientemente os campos da educação, sociedade e conhecimento (CARVALHO, 2011). No entanto, pontua Carvalho (2011), as formações atuais de professores postulam-se nos pressupostos do construtivismo piagetiano e veiculam prescrições abstratas de teorias e práticas, que incidem no enfraquecimento das críticas acerca dos problemas característicos do trabalho escolar e das mudanças necessárias no desenvolvimento da atividade educativa vigente.

A psicologia do desenvolvimento, como vertente teórica influenciadora das práticas educativas, introduziu-se no Brasil a partir da década de 1950, impulsionada pela intenção de gerar um novo modo de operar a docência. A década citada foi marcada pelo entusiasmo scientificista, momento em que as psicologias da aprendizagem e do desenvolvimento passaram a ocupar lugar privilegiado no campo da Educação.

No Brasil, a vertente teórica que mais se destacou e influenciou o pensamento dos educadores foi o construtivismo de Jean Piaget, tornando-se marca dos discursos pedagógicos até os dias atuais. Os discursos pedagógicos pontuados no construtivismo piagetiano

pretenderam, principalmente a partir das iniciativas de Fernando de Azevedo, instaurar-se como bases para as teorias e métodos implicados na reforma da educação pública representada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Os aspectos desse movimento serão alinhados à análise que se realiza na pesquisa, mas, antes, faz-se necessário pontar as diferenças presentes na psicologia do desenvolvimento de dois dos seus principais representantes e seus desdobramentos nos dias atuais.

Jean Piaget e Lev S. Vigotski postularam teorias que influenciam o campo da Educação até a atualidade. As abordagens dos pesquisadores partem da análise do psiquismo humano e dos modos de interação dos indivíduos com o meio. No entanto, diferenciam-se na concepção de desenvolvimento. Para o primeiro, o desenvolvimento humano assenta-se na passagem da estrutura biológica para o social; para o segundo, o desenvolvimento dá-se na relação dialética entre social e biológico. Em Piaget, as estruturas psicológicas de pensamento e de concepção lógica do mundo amadurecem em estágios e ocorrem de dentro para fora, como um processo natural.

Para Vigotski, o amadurecimento do psiquismo humano é resultante do processo histórico, das relações, experiências e mediações objetais entre homem e mundo. Por ser o homem um ser essencialmente social, seu desenvolvimento é diretamente influenciado pelo meio externo, sendo, portanto, mediado pelas criações e significações atribuídas aos saldos, materiais e imateriais, da atividade humana cristalizados na cultura. Essas proposições distinguem-se nas proposições sobre o processo educativo. No construtivismo piagetiano:

[...] os objetivos educacionais e procedimentos didáticos subordinam-se a uma teoria do desenvolvimento cognitivo e a uma concepção de infância e aprendizagem que arroga para si o estatuto de investigação científica supostamente capaz de imprimir às teorias e práticas educacionais um novo estatuto epistemológico e um novo desenvolvimento técnico. (CARVALHO, 2011, p. 314).

Assim, o discurso construtivista propagou a crença no progresso técnico e científico da Educação, a partir dos resultados das investigações empíricas iniciadas por Piaget. Os resultados das investigações resultaram na elaboração de recursos e procedimentos, vinculados à ideia de apontar o método mais fácil, rápido e eficaz na orientação das práticas pedagógicas. Porém, apesar da eficiência e eficácia serem importantes à realização e resultado da atividade pedagógica, nem sempre são critérios válidos na escolha de um método de ensino, mostrando-se como referencial abstrato à prática docente. O caráter formativo da

atividade de ensino não se assenta apenas no aspecto instrumental, pois envolve na formação do gênero humano uma série de relações com o mundo objetivo (CARVALHO, 2011). Na acepção do autor:

[...] como decorrência desse caráter abstrato, as recomendações de procedimentos didáticos e educacionais do construtivismo pedagógico raramente têm resultado em alternativas de práticas escolares que sejam simultaneamente operacionalizáveis e significativas. Ao contrário, frequentemente transformados em slogans e palavras de ordem, seus princípios didáticos e orientações metodológicas raramente ultrapassam fórmulas gerais de escasso valor prático para o trabalho do professor. (CARVALHO, 2011, p. 317).

Na atualidade, os discursos e aparatos normativos defendem a aproximação da teoria e prática no trabalho docente. Entretanto, a contradição entre os discursos, as normas e a realidade apresentam-se no próprio processo de conhecimento sobre quais práticas são efetivamente eficazes, colocando para a teoria a mera estandardização de que a informação dos conceitos de desenvolvimento cognitivo, inteligência, criança, etc., são suficientes para os docentes orientarem a escolha e o ensino dos conteúdos curriculares e, a partir disso, construírem suas práticas pedagógicas .

Partindo de outra perspectiva de abordagem da relação teoria e prática na formação de professores, Landini e Claudino-Kamazaki (2015), à luz do materialismo histórico, analisam as bases epistemológicas presentes nas teses dos cursos de Licenciatura. A análise é importante para compreendermos em quais princípios se assentam as visões dos educadores sobre os objetivos da Educação e da atividade docente na formação do homem contemporâneo. Na análise de Laudini e Claudino-Kamazaki (2015), a relação entre teoria e prática evidenciou três tendências de estudos:

[...] a primeira tem como referência a noção de práxis advinda do materialismo histórico dialético, com influências de Marx (1981), Vazquez (2007); a segunda, cujo foco de análise baseava-se na prática reflexiva, marcadamente centrada nas contribuições de Schön (1983), Tardif (2002) e Perrenoud (1993); a terceira, e talvez a mais importante “tendência” verificada nas teses pesquisadas, foi o que a pesquisadora chamou de incoerência epistemológica, caracterizada pela “mistura” ou “confusão” entre duas correntes antagônicas de pensamento: o Materialismo Histórico Dialético e o Neopragmatismo. (LAUDINI; CLAUDINO-KAMAZAKI, 2015, p. 52, grifos do autor).

Em síntese, ao analisarem a produção de Moradillo (2010), notam que a primeira tendência aborda a práxis, categoria marxista, como conceito que une a formação do conhecimento científico sobre a atividade docente com o processo histórico. A práxis do ser social agrega o pensamento e ação da totalidade social. Portanto, no referencial para ação, a teoria e a prática aplicam-se ao conhecimento da dinâmica em que se desenvolve o homem e a sociedade. No ato de ensino, a práxis é norteada pela análise do trabalho, as condições em que se desenvolve, as mediações e as forma de alienação que produz (LANDINI; KAMAZAKI, 2015).

Ainda, na perspectiva marxista, destaca-se da elaboração de Santos Júnior (2005) que o referencial teórico-filosófico da formação docente se assenta no princípio educativo de práxis como prática social. Essa afirmação corrobora com o posicionamento de Saviani (2009). Nessa compreensão, o que une teoria e prática na formação de professores é a articulação entre ensino, pesquisa e extensão nos projetos político-pedagógicos das instituições formadoras.

A segunda tendência, cuja referência para pensar a teoria é a prática reflexiva, engloba as propostas embasadas na epistemologia da prática, que propõe que os profissionais da educação devem pensar os problemas emergentes na dinâmica cotidiana do processo educativo a partir do próprio cotidiano, com base na reflexão na ação (LANDINI; CLAUDINO-KAMAZAKI, 2015). A crítica de Duarte (2015) a esse posicionamento repousa na relação que possui com a fragmentação do conhecimento escolar científico, cujo foco aponta para a ênfase no conhecimento tácito, alienado. A terceira referência é nomeada de “caldeirão epistemológico” e une os dois posicionamentos, sem se ater às suas diferenças indissociáveis.

Na atualidade, de acordo com Duarte (2015), observa-se a intensificação do movimento de desqualificação da função social e política da Educação e do professor na difusão dos conteúdos de ensino, e isso implica na fragmentação entre teoria e prática pedagógica. Esse movimento é operado pelas políticas educacionais, cujos objetivos almejam a formação de competências e habilidades adaptadas às formas de exploração pelo trabalho. Nesse viés, para gerar formas sutis de consenso à exploração, as políticas e aos discursos oficiais esvaziam, mascaradamente, a importância e o uso dos conhecimentos científicos no ensino destinado aos educandos, a fim de conformar suas visões de mundo às necessidades cotidianas requeridas pelo mercado de trabalho (DUARTE, 2015; 2016a). Além disso, no que se refere ao ensino como atividade estruturante do trabalho docente, as políticas para

formação e orientação pedagógica aplicam-se à definição dos conhecimentos a serem aplicados pelos docentes, os quais devem ser condizentes ao desenvolvimento das competências exigidas pela realidade social dos indivíduos (DUARTE, 2008).

Considerando as análises sobre as orientações teórico-práticas para a formação de professores, observa-se, nas posições destacadas, a reverberante dicotomia entre teoria e prática na atividade educacional. Conclui-se e concorda-se com Leontiev (2004) que, em função da complexificação das formas de organização das atividades e ações humanas, a compreensão da globalidade do processo de elaboração e execução do trabalho foi relegada à assimilação de uma das partes da atividade. No caso da atividade docente, teoria e prática são estrategicamente dissociadas, como forma de controlar e alienar o professor de si e do seu trabalho.

Em análise ao conceito de alienação, Mészáros (2006), apoiando-se em Marx, explica que “estar alienado de si mesmo (de sua própria atividade)” significa:

[...] a expressão da relação do trabalho com o ato de produção no interior do processo de trabalho, isto é, a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa. (Isso significa que não é a atividade em si que lhe proporciona satisfação, mas uma propriedade abstrata dela: a possibilidade de vendê-la em certas condições.). Marx também chama de “estranhamento da coisa”, e “autoestranhamento”. (MÉSZAROS, 2006, p. 20, grifos do autor).

A alienação também perfaz a falta de conhecimento do homem com relação à sua natureza genérica - que é construída socialmente. Esse tipo de alienação ocorre por via da fragmentação na consciência dos processos de objetivação da vida da espécie humana (MÉSZAROS, 2006). Em “Educação para além do capital”, Mészáros (2008, p. 17) aponta que os limites e possibilidades da Educação na formação do homem contemporâneo estão na “interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria”. A esse respeito, elucida que os limites e possibilidades que formam as contradições presentes no processo educativo, do qual o professor também é parte, é produzir a emancipação ou alienação, a insubordinação ou subordinação à exploração do homem pelo homem.

A aproximação entre teoria e prática na formação ocorre por via do estágio, embora os conhecimentos gerados no campo da escola fiquem, na maioria dos casos, aprisionados nas produções acadêmicas (FREITAS, 1992). O posicionamento de Freitas (1992) corrobora para

entender as concepções docentes, ao pontuar que a teoria se situa nos espaços de formação e, na prática, a demanda é de natureza diversa das teorizações.

No destaque à questão dos discursos oficiais, esses englobam conceitos muito amplos e abstratos no âmbito das políticas educacionais, como forma de gestação das ideias neoliberais como construção hegemônica. Desta forma, a desqualificação da educação como instrumento para formação integral e irrestrita dos indivíduos é orquestrada como condição de manutenção da subordinação da classe trabalhadora à dinâmica do capital.

Para manter a classe trabalhadora na posição ocupada historicamente, nada mais eficaz do que fragmentar e alienar o processo de trabalho do professor no tratamento do objeto de sua atividade: o conhecimento socialmente produzido e cristalizado na cultura. Desta forma, assim, ao opor a elaboração mental da sua atividade da realidade em que suas ações se processam, torna-se proveitoso à alienação e exploração de uma massa de trabalhadores por via da escola pública. Os trabalhadores, desprovidos da força produtiva do conhecimento, tornam-se mais vulneráveis a aceitar a lógica de organização da vida atual.

Para Duarte (2008), as teorizações processadas nas formações de professores ajustam-se à tendência atual de gestão das pedagogias das competências. As pedagogias das competências somadas à pedagogia construtivista, à Escola Nova e à pedagogia do professor reflexivo integram uma ampla corrente educacional contemporânea, nomeada de “pedagogias do aprender-a-aprender.” (DUARTE, 2008, p. 05).

As pedagogias do aprender-a-aprender cumprem a tarefa de criar a ilusão de que a docência se precisa realizar em uma sociedade do conhecimento, sem elucidar com clareza o que é conhecimento, de qual conhecimento se fala e como deve ser distribuído esse conhecimento para o conjunto da humanidade. As “pedagogias do aprender-a-aprender” efetivam sua função ideológica, ao distorcer a realidade, desfigurar os sentidos da educação para emancipação humana e focar-se na valorização da educação escolar como meio de gerar e alcançar a empregabilidade na sociedade capitalista (DUARTE, 2008).

Na próxima seção analisar-se-á como todo arcabouço político e conceitual sobre a profissão docente, a atividade educativa e o constituir-se docente ao longo do tempo histórico, se faz presente na vivência professoral atual. Em síntese, como a estrutura macrossocial da profissão docente está infiltrada nas concepções e visões de mundo dos professores/as atuantes em escolas públicas de ensino básico.

5 ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NA ATIVIDADE DE ENSINO: CONCEPÇÕES DOCENTES

A discussão acerca das reais condições postas ao desenvolvimento da atividade docente no Brasil, além de ser tratada pelo universo da política educacional, precisa ser analisada a partir das concepções de professores/as atuantes na área. O trabalho docente realiza-se em condições concretas de efetivação do ensino. Desta forma, não basta apontar somente para um deve ser, mas também para a realidade que acompanha o desenrolar da atividade do professor.

A relação entre teoria e prática na atividade docente e no trabalho pedagógico, na atualidade, é abordada como fundamentos da formação docente. De acordo com Duarte (2016b), considera-se teoria o resultado da atividade ideativa humana objetivada na cultura. Leontiev (2004), ao aplicar o conceito de atividade, define teoria e prática como dimensões constitutivas do psiquismo humano e do processo histórico.

O processo pelo qual o homem desloca suas aprendizagens e situa sua consciência no mundo não ocorre de maneira direta, no contato imediato com o objeto, mas sim por via de duas formas indissociáveis de atividade: a atividade teórica - aquela que possibilita o desenvolvimento da consciência abstrata do conteúdo; e a atividade concreta (prática) - que permite a tomada de consciência objetiva em sua relação com o trabalho e a organização do arranjo social. A teoria contém o princípio da imanência e da objetividade. A imanência, como essência do real, relaciona-se ao movimento próprio de cada realidade particular situada no processo histórico coletivo da humanidade (HELLER, 1989).

Teoria e prática na atividade docente processam-se no interior das mudanças ocorridas na sociedade: nos movimentos históricos, no campo da formação de professores e nas ideias pedagógicas circulantes. O fazer docente é infiltrado pelas concepções de educação, homem e sociedade. Explícita ou implicitamente, o trabalho do professor influencia as visões de mundo dos indivíduos que, na difusão dos conteúdos da cultura letrada, pode transformar ou reproduzir concepções hegemônicas ou contra hegemônicas nos sujeitos.

A razão pela qual é escolhida a formação de professores inclui as concepções acerca da função da educação e do professor na sociedade. A fim de compreender os motivos aplicados ao desenvolvimento da atividade docente, foram entrevistadas quatro professoras atuantes no Ensino Fundamental de escolas públicas da rede de ensino municipal de Campo

Grande, Mato Grosso do Sul. As professoras participantes responderam a um questionário socioeconômico e a entrevista semiestruturada⁵, os quais foram produzidos para abarcarem questões pertinentes à formação inicial à prática de ensino dos conteúdos escolares em turmas do Ensino Fundamental.

Ao realizar síntese dos aspectos socioeconômicos, resulta dos questionários predominância de um perfil docente condizente com as características que perfazem a classe trabalhadora. O grupo familiar de três professoras, pai e mãe, possui baixa escolaridade: para duas delas, os pais possuem até o Ensino Fundamental completo, uma possui apenas mãe (não escolarizada) e uma das professoras possui pai e mãe com ensino superior completo.

No que concerne ao trabalho realizado anteriormente à docência, 75% (3) atuou no comércio e área de serviços e 25% (1) trabalhava em casa, informalmente, com aulas particulares. As participantes iniciaram sua vida laboral com idades entre 14 a 18 anos. Em relação ao ensino de nível básico, todas estudaram inteiramente em escolas públicas. O ensino superior foi cursado, presencialmente, em instituições privadas (75%) e pública (25%). Três professoras cursaram Pedagogia e uma Geografia. Nenhuma docente participou de programa de iniciação à pesquisa, iniciação à docência ou obteve bolsa de manutenção acadêmica nas instituições de ensino superior em que realizaram seus cursos. Apenas uma professora apresentou desejo de mudar de curso durante a graduação – de Geografia para Ciências Sociais. Duas professoras possuem pós-graduação em nível de Especialização e duas não possuem pós-graduação, embora tenham demarcado desejo de cursarem Especialização em Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento.

No contexto do regime de trabalho, uma professora é concursada (efetiva) e três são contratadas para atuarem nas escolas básicas públicas da Prefeitura de Campo Grande, MS. Apenas uma professora salientou trabalhar 40h semanais e três delas trabalham 20h semanais.

O perfil das professoras denota em análise de que suas origens emergem de contextos sociais menos privilegiados economicamente. Essas professoras foram estudantes de escolas públicas e para as essas unidades de ensino retornaram, com conhecimentos ampliados sobre sua lógica de organização e funcionamento. Nas entrevistas fornecidas à pesquisa, as participantes explicitam com mais clareza suas compreensões sobre a dinâmica de ensino e a relação teoria-prática aplicadas à atividade educativa.

⁵ As questões aplicadas foram apresentadas na metodologia da pesquisa.

As questões das entrevistas foram organizadas em três motes de análise:

- Formação e desenvolvimento da educação escolar e docência na sociedade atual (perguntas 1 a 3);
 - Teoria e prática na atividade de ensino dos conteúdos escolares (perguntas 4 a 8);
 - Mediação dos conteúdos de aprendizagem e formação do gênero humano (perguntas 9 a 13).

5.1 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA NA SOCIEDADE ATUAL

O entendimento sobre o desenvolvimento histórico da profissão docente importa à elevação da consciência dos/as professores/as sobre as determinações reais implicadas nas ações coletivas. Quando solicitadas a responderem como percebem a evolução histórica da formação e profissão docente, quanto ao desenvolvimento da atividade de ensino, as participantes apresentaram respostas variadas e dissonantes. A professora Ana destacou que:

[...] antes o professor era valorizado, ser professor não era para qualquer pessoa, e ensinar deveria ser melhor do que hoje. Atualmente, ensinar, desenvolver o ensino nas salas de aulas das escolas atuais, com a atual geração, exige do professor mais do que simplesmente passar o conteúdo [...] o professor acaba sendo um exemplo, uma referência e não temos como fugir disso. (PROFESSORA ANA).

Já a professora Andreia, ateve-se à realidade de sua cidade, dizendo que onde se formou “o professor era muito respeitado [...] era quem se dedicava, ensinava e, por isso, era valorizado”. Atualmente, considera que “esse respeito se perdeu, a modernidade entrou na escola”. A professora Cristina fez a seguinte colocação:

O professor, ou professora, perdeu espaço na sociedade [...] ou talvez nunca tenha tido um espaço, não sei bem [...]. Acredito que ensinar é uma das ações mais antigas do mundo, afinal a evolução humana depende do ensinar e aprender [...] é, mas [...] quando virou uma profissão, tudo mudou, passou a estar dependente de um sistema que não valoriza o professor e muito menos a aprendizagem de tudo o que leve a criticar, a mudar suas escolhas. Infelizmente, ontem e hoje, parece que a evolução histórica da profissão docente, no nosso país, nunca partiu das reais necessidades de todos, pois ensinar e ser professor é para aqueles que “remam contra a maré”. (PROFESSORA CRISTINA).

Na concepção da professora Elisa, em relação à evolução histórica da profissão docente e seus reflexos na atualidade:

[...] hoje vemos que os professores precisam dominar a história da [...] vamos dizer [...] é, acho que podemos dizer [...] da classe profissional. Somente quando sabemos os motivos das formações, os motivos sociais de formar bem ou não os professores, é que podemos construir uma história diferente. Muitas vezes, penso que ser professora é difícil, atuar na sala de aula, ensinando, é um desafio, pois o trabalho do professor, querendo ou não, é como se fosse [sic] vigiado. Temos a obrigação de construir um futuro melhor, mas pelo o que vejo essa não tem sido uma tarefa coletiva, que inclua a sociedade como um todo. A atividade de ensino nunca foi valorizada de fato, pois ensinar é um ato político, e [...] talvez por isso [...] seja tão difícil associar ensino e evolução social. (PROFESSORA ELISA)

Os motivos que levaram as professoras a escolher o curso de formação de professores foram:

Porque eu acredito na Educação. Escolhi o curso de Pedagogia porque sempre acreditei na Educação e queria fazer parte desse contexto. (PROFESSORA ANA).

Por causa da formação do caráter da criança [...] gosto de participar, gosto de construir. (PROFESSORA ANDREIA).

O motivo principal foi, na verdade, a realização de um sonho de infância, por desde menina sempre querer ser professora. Adorava e adoro estar numa sala de aula, estar em contato com meus alunos. Na verdade, acho [...] acho não, tenho certeza, que sempre me encantei com a área, apesar dos problemas que temos. (PROFESSORA CRISTINA).

Eu sempre gostei de ensinar [...] Como eu sempre gostei de ensinar, eu já dava aula de reforço [...]. Então, meu primeiro trabalho foi como professora de reforço, antes mesmo de entrar na faculdade. Eu vi na pedagogia, assim, um sinal daquilo que poderia ser minha profissão, que eu poderia gostar. (PROFESSORA ELISA).

É compreensível que o distanciamento do momento atual para fazer leitura crítica sobre a evolução histórica da formação e profissão docente, bem como da atividade de ensino, assemelharam-se na dificuldade de deslocamento do tempo mais recente, em que pese às colocações das professoras Elisa e Cristina.

As professoras apresentaram suas experiências pessoais e as vincularam à experiência histórica, distanciando-se da leitura crítica dos condicionantes sociais implicados no desenvolvimento da atividade docente. Apesar de ter aparecido à expressão “somente quando sabemos os motivos das formações, os motivos sociais de formar bem ou não os

professores, é que podemos construir uma história diferente” (Professora Elisa), os desdobramentos dos fatos históricos não foram apresentados como forma de complementar e sintetizar como construir essa história diferente, quais ações estariam implicadas na sua realização.

Isso implica em dificuldade de estruturação na consciência dos aspectos da dinâmica do real que se apresentam como reflexos do passado no momento atual. As professoras não elaboram criticamente a compreensão sobre a história da formação de professores, mas não deixam de abordar o fato de ter havido decadência no prestígio social docente. Sem o aporte histórico, é difícil compreender a natureza da atividade docente, os interesses políticos que rebaixaram o significado e o valor coletivo do trabalho do professor e suas consequências para o momento atual.

Compreende-se que as visões de mundo contemporâneas fixadas na cotidianidade são parte da tendência atual de descontinuidade e fragmentação dos conhecimentos sobre os espaços de Educação. O pensamento que toma por base a leitura do cotidiano percebe os fenômenos a partir dos fatos imediatos, das circunstâncias que impulsionam a dinâmica social imediata. A atividade educativa constrói vidas, modos de atuar e, em um extremo, modifica as estruturas da sociabilidade humana. Por esse motivo, faz-se imprescindível pontuar as ações atuais nos reflexos históricos, não apenas no raso do cotidiano da docência.

É claro que não é possível deslocar do todo histórico-social. O cotidiano também é concreto porquanto movimenta as relações de produção. No cotidiano, estão impressas formas de pensamento, sem as quais não é possível compreender a profundidade das determinações que unem os elos do tempo histórico. As visões de mundo que transcorrem pelo córrego da cotidianidade, por mais que estejam fundadas em razões de senso comum, foram construídas ao longo das relações estabelecidas entre homens, realidade imediata e realidade global.

A imanência, a essência, do processo histórico, está na contradição entre as forças que constroem a dinâmica da vida e o pensamento humano. O pensamento formado com base nos conhecimentos cotidianos, históricos e científicos elabora a relação homem-mundo, referenciando-se em sistemas conceituais diversificados que exigem processos de abstração da realidade diferenciados em níveis de complexidade (HELLER, 1989). Não é possível afirmar que o conhecimento cotidiano é mais avançado do que o conhecimento histórico, uma vez que o resgate das condições concretas de desenvolvimento dos fatos sociais são os fundamentos para a formação da história dos homens e das suas consciências (LEONTIEV,

2004) e, em movimento contrário, o conhecimento cotidiano tem como estrutura o imediato dos fenômenos da vida objetiva.

O que se apresenta como real é constituído por sequências de atividades postas em movimentos próprios, que obedecem à lógica de cada campo na sua interação com a totalidade social. Essa percepção é importante à formação e à prática da atividade docente, pois, ao mesmo tempo em que a ação de ensinar se apresenta vinculada a uma estrutura anterior, pressuposta, também é um ato posto, apresentando-se como um eterno devir no desenvolvimento humano (CHAUÍ, 2007).

Chauí (2007), ao analisar a categoria da historicidade com base no pensamento de Marx, destaca os conceitos de desenvolvimento e devir aplicados à dinâmica do real. Chauí (2007) explica que, a relação possível entre desenvolvimento e devir ocorre em função da existência do modo de produção. Na síntese da filósofa, o modo de produção é definido pelas relações de produção e pelas determinações das forças produtivas. Ao explicitar devir e desenvolvimento, diz:

O devir é a sucessão temporal dos modos de produção ou o movimento pelo qual os pressupostos de um novo modo de produção são condições sociais que foram postas pelo modo de produção anterior e serão repostas pelo novo modo. O desenvolvimento e o movimento interno de um modo de produção para repor seu pressuposto, transformando-o em algo posto; refere-se, portanto, a uma forma histórica particular, ou melhor, e a história particular de um modo de produção, cujo desenvolvimento e dito completo quando o sistema tem a capacidade para repor internamente e por inteiro o seu pressuposto. Uma forma histórica está desenvolvida quando se tornou capaz de transformar num momento interior a si aquilo que, no início, lhe era exterior, proveniente de uma forma histórica anterior, ou seja, quando realiza uma reflexão, de tal maneira que a exterioridade é negada como exterioridade para ser posta como interioridade na nova formação social. (CHAUÍ, 2007, p. 153).

O devir é linear, sucessivo e contínuo, e depende do movimento cíclico do desenvolvimento para existir. O desenvolvimento é gerado infinitamente quando inserido na contradição interna no modo de produção de uma forma histórica. Esse movimento reflete os pressupostos apresentados pelo modo de produção. Ao retomar seu ponto de partida e apresentar um novo pressuposto, torna-se posto ao modo de produção refletido. A contradição gera novas formas de reflexão e pensamento sobre os elementos que formam as bases do modo de (re)produção da vida em sociedade, por exemplo. Desta forma, é possível gerar forças para desestabilizar os pressupostos e lançar uma nova situaçãoposta, colocando para o desenvolvimento a condição de dialético; e, por ser dialética, a formação humana e social são

refletidas no devir de uma nova forma histórica mais desenvolvida do que a precedente (CHAUÍ, 2007).

Na acepção de Marx, analisado por Chauí (2007), a atividade não se faz transformadora, não promove o desenvolvimento, quando nega a exterioridade ao interiorizar a contradição no sistema e determiná-la como modo naturalizado de operar no meio. É possível agregar ao desenvolvimento a ideia de infinitude, quando inseridas novas contradições aos novos pressupostos. Desse modo:

[...] o desenvolvimento completo revela a finitude da forma histórica e a expõe a infinitude do devir. Em outras palavras, é impossível pensar o devir sem o desenvolvimento e este sem aquele, pois a sucessão temporal das formas históricas ou dos modos de produção depende da reflexão de cada uma delas ou de seu desenvolvimento completo. O entrecruzamento necessário do devir e do desenvolvimento explica a afirmação “o novo nasce dos escombros do velho.” (CHAUÍ, 2007, p. 155, grifo do autor).

Heller (1989) define que as circunstâncias não estão separadas dos homens, pois a realidade é resultante de um processo histórico objetivo mais amplo. O que se pretende dizer, trazendo para o campo específico da educação escolar, é que as ações empregadas pelos sujeitos, que pretendam alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento humano e social, exigem o conhecimento elaborado sobre a essência desse campo e o reconhecimento do seu movimento particular, em meio a um processo histórico ampliado.

Retomando as entrevistas sobre a função do/a professor/a da educação escolar na atual sociedade, as concepções das professoras reúnem-se em torno de ideias divergentes, porém próximas. A professora Ana ressaltou a tendência de atribuírem aos professores um papel que pertence às famílias, quando sinalizou a função de educar para a disciplina no espaço escolar, por exemplo. A professora afirma que os professores estão “fazendo, às vezes, o papel de pai e mãe e a sua função de educador”. Diz ser atribuição do educador “abrir novos horizontes para os discentes, auxiliá-los na formação cultural, na formação educacional como um todo”.

Para a professora Cristina, a função do professor e da escola é ser um referencial para os estudantes. Discordando da professora Ana, diz que o papel dos/as professores/as não se restringe à transmissão de conhecimentos:

[...] mas vai muito além disso [...] é aquela pessoa que o aluno tem próximo dele, que muitas vezes é o conselheiro, é o amigo, é o pai, é a mãe, é aquela pessoa que abraça, aquela pessoa que dá uma palavra de ânimo, de incentivo. Então, o professor está muito além, hoje, de ser simplesmente alguém que transmite um conhecimento, é alguém que atualmente transmite conhecimento de vida para o seu aluno. (PROFESSORA CRISTINA).

A professora Elisa define o/a professor/a como aquele que tem a “obrigação de mostrar os caminhos, mostrar os diversos caminhos e ensinar, transmitir conhecimentos”. Já para a professora Andreia, a função está em atuar na “formação do caráter, da ética, do profissionalismo”, e a educação escolar é tida como espaço de formação de “um bom cidadão crítico”.

As compreensões acerca da função da escola e do professor equilibram-se a partir da concepção de educação como cuidado e processo de ensino e aprendizagem. Na concepção de Duarte (2013, p. 63), a centralidade do processo de desenvolvimento humano está na transformação e emancipação do homem, em um movimento ascendente, simultâneo e necessário de transformação da sociedade, do indivíduo e “das relações do indivíduo com a sua concepção de mundo, com a sua própria individualidade, com a sua atividade e, portanto, também com o mundo, com a sociedade na qual ele vive”.

A função da educação e do professor, na análise da formação do indivíduo a partir da abordagem teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, é atuar no desenvolvimento das capacidades propriamente humanas. O desenvolvimento ocorre na apropriação da riqueza universal e no acúmulo de conhecimentos objetivados na prática social global. Com a apropriação dessa riqueza, os indivíduos podem tornar-se e emancipados dos imperativos sociais e, assim, lançarem-se à construção de uma sociedade igualmente emancipada e rica de humanidade. Duarte (2013) converge com Leontiev (2004, p. 101), que situa a riqueza da consciência como “aquisição de novas significações, assimiladas a partir da experiência humana refletida”.

Na avaliação do curso de formação inicial e da influência das aprendizagens desse contexto no desenvolvimento do trabalho docente na escola, a professora Cristiana considera o curso inicial em Geografia interessante e inovador. Porém, observa, na sua experiência “que na prática, é possível vê [sic] que realmente não é [...] são poucas as coisas que realmente te servem [...] vivemos apenas de teoria durante o curso [...]. A prática é bem diferente daquilo que a gente vê dentro de uma sala de faculdade.” (PROFESSORA CRISTINA).

Ao ressaltar as diferenças, esboça a dificuldade de trabalhar conceitos geográficos quando é necessário o uso de equipamentos específicos, como por exemplo: mapas, bússolas, GPS. Destacou que, “na falta do básico para se trabalhar, dar aulas, o ensino, para os professores e para o aluno, acaba sendo desestimulante, muito distante da realidade que ele precisa ter acesso.” (PROFESSORA CRISTINA).

A professora Andreia sinalizou que “o curso não acompanhou a modernidade” e isso reflete na escola quando “os professores precisam trabalhar com o que os alunos trazem de novidades tecnológicas”. Para a professora Ana, aquilo que na “teoria é tudo muito lindo, tudo muito bonito, mas no dia a dia é diferente” e, por isso, considera que, apesar de ter realizado um bom curso de Pedagogia, “sempre fica faltando alguma coisa”.

A professora Elisa considera a formação inicial como base do trabalho que desenvolve em sala de aula. Destacou a solidificação da aprendizagem do planejamento de aulas como essenciais à atividade de ensino e a importância de ter aprendido com “uma professora excelente”. Destacou também a falta de oferta:

[...] de disciplinas mais voltadas para as disciplinas [...] que o pedagogo ministra em sala de aula, como: Língua Portuguesa, História, Ciências, Geografia. Eu acho que o curso poderia sair um pouco, da base teórica que ele nos dá, que é muito boa, só que ter um pouco mais de prática de ensino dos conteúdos. Poderia ter um pouco mais de disciplinas para ensinar. (PROFESSORA ELISA).

A professora percebe a fragilidade da formação docente em preparar o pedagogo para a atividade de ensino dos conteúdos estruturantes do currículo escolar. Essa fragilidade intensifica a abordagem conceitual desses conteúdos na Escola Básica, pelo professor polivalente, ao mesmo tempo, em que reforça a ideia de que os professores são os principais responsáveis pelos baixos índices de aprendizagens desses conteúdos pelos estudantes.

De acordo com Saviani (2009), essa percepção revela expressões do ideário das políticas neoliberais, as quais se empenham a esvaziar o conhecimento do professor diante da atividade de ensino e do sentido empregado à aprendizagem dos conteúdos escolares. Esse fenômeno causa o distanciamento entre a finalidade da educação e a prática social dos indivíduos, na dicotomia entre conhecimentos teóricos e práticos da docência (SAVIANI, 1999; 2009). Defende-se que o papel político da educação e do professor está na difusão dos conteúdos de ensino, procedimentos e métodos, meios pelos quais são colocados à disposição dos indivíduos os elementos culturais constitutivos da história da humanidade, a fim de

possibilitar a tomada de consciência e a adesão de ações transformadoras no interior da atual sociedade (LIBÂNEO, 2013).

5.2 TEORIA E PRÁTICA NA ATIVIDADE DE ENSINO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Dos relatos sobre a função e importância da teoria e da prática de ensino, as posições foram unânimes quanto à distância essas dimensões da atividade docente. A professora Andreia diz ter compreendido proximidade entre teoria e prática quando atuou na “educação especial”:

Eu só fui entender isso quando fui trabalhar na educação especial. Você quando não conhece o aluno, tem que procurar auxílio, vê o que você pode e o que não pode. Então, você precisa de muita, muita teoria. Você aplica todas as teorias para sair algum resultado. Você vai buscando conhecimento e vai colocando em prática. Teoria e prática, ali, mediato [...] aí, você vê resultado. É imediato! Tem muita teoria de Vigotski, que eu usei, Piaget também [...] deu certo. (PROFESSORA ANDREIA).

Apesar de valorizar a teoria na orientação da prática, a professora utiliza diversas abordagens epistemológicas, até divergentes, para alcançar algum resultado com o aluno. Ao que parece, a teoria é acessada com a finalidade de não se perder em um campo pouco explorado nos espaços de formação inicial e continuada.

Para as professoras Ana e Cristina, a teoria está consideravelmente distante da prática. Para Ana:

A teoria, ela é muito bonita, né, a gente [...] quando você está lá na universidade você acha que vai mudar o mundo. E quando chega na prática, as coisas são diferentes, né? Cada ano é uma turma diferente, às vezes uma escola diferente, um público diferente, então essa relação teoria-prática nem sempre é como a gente imagina lá na universidade. (PROFESSORA ANA).

A professora Elisa diverge, dizendo que:

[...] a gente precisa ter um olhar diferenciado como professor, e essa teoria, aquilo que nos é ensinado, aquilo que a gente aprende desde o princípio [...] tudo isso forma em nós um olhar diferenciado, não é só dar as matérias e pronto. Outras coisas estão por trás e essa teoria nos dá esse olhar, entendeu? Então, ela tem total importância. É claro que, eu acho que não vou ser a primeira [...] em muitos momentos a gente fala que essa matéria é só teoria, teoria, teoria, e [...] na prática a gente sabe que não é nada disso. Mas, é a teoria que faz com que a gente reflita sobre a nossa prática. Se eu não conheço a teoria, como vou avaliar minha prática? Como vou refletir sobre a minha prática docente, né? [...] a minha universidade tem muita teoria e isso fez com que eu refletisse muito, pensasse muito, mas uma coisa [“teoria”] não abona a outra [“prática”]. As duas são importantes, tanto a teoria quanto a prática. O curso tem que envolver as duas coisas. (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

A teoria não é ferramenta de transformação imediata da realidade, pois sozinha não muda a dinâmica da vida concreta. A teoria é mediadora do concreto no pensamento, e somente em articulação com as ações humanas pode se tornar referencial de mudança das práticas. Na formação docente, antecipa e promove a leitura das “condições e meios para realização do processo de ensino-aprendizagem”, de modo a disponibilizar aos professores os conhecimentos pedagógicos, didáticos, culturais, operacionais e organizacionais concernentes à atividade de ensino em sala de aula (LIBÂNEO, 2013, p. 22). Por isso, teoria e prática são dimensões indissociáveis, como conteúdo e forma (SAVIANI, 2011), e indispensáveis à docência. No entanto, nas sociedades capitalistas, da mesma forma, a teoria também causa alienação quando se distancia dos resultados da prática docente como prática social.

A avaliação das professoras sobre a relação entre teoria e prática na sua formação inicial, na preparação para docência, foram próximas quanto ao distanciamento dessas dimensões:

Teoria e prática na formação em Pedagogia é algo distante. O curso que fiz foi muito bom, mas a prática parecia sempre distante de tudo o que víamos nos textos e discussões. (PROFESSORA ANA).

Muito diferente. A teoria na faculdade é uma coisa, na prática é outra. Muito diferente [...] você está lidando com o ser humano, cada um tem uma cabeça, a diversidade [...] então, o que passa na faculdade, pelo menos na época que eu estudei, é que tudo era engessado [...] não, faz isso aqui com tal aluno que vai funcionar com a classe inteira. Não, não é assim não, é uma diversidade de alunos, então [...] não dá certo. (PROFESSORA ANDREIA).

A teoria é boa enquanto você não se depara com a realidade. A partir do momento que você entra numa sala de aula, que você vai vendo que é completamente diferente daquilo que você aprendeu, ela se torna simplesmente letra morta [...] hoje nós precisamos de teorias mais atualizadas, que tenha realmente a ver com aquilo que a gente tem vivenciado dentro das nossas salas de aula. (PROFESSORA CRISTINA).

Apesar de extensa, é importante destacar da resposta da professora Elisa a relação entre teoria, prática e transformação social pela educação. A professora assevera que na sua formação foi conduzida a leituras críticas da realidade, mediada pelas teorias pedagógicas. No entanto, também expõe a contradição entre o ideal e o real, ao considerar a necessidade de haver interação entre Universidade e Escola Básica, a partir, principalmente, das iniciativas dos professores universitários. Conclui que a distância entre teoria e prática está na falta de conhecimento dos formadores de professores da realidade da escola. A professora Elisa respondeu:

[...] a forma como os professores da Universidade transmitem pra gente é querendo que a nós sejamos os revolucionários, entendeu? É [...] vamos revolucionar a educação no nosso país, vamos mudar tudo [...] isso é bacana, é muito bom. E aí quando a gente vê, na sala de aula é bem diferente daquilo, sabe? [...] Tudo envolve os pais, envolve o sistema político, envolve tantas outras coisas que a gente sozinho não consegue, de fato, revolucionar. São coisas pequenas, falta de material [...] Então, assim, eu acho que é muito bom a teoria, mas alguns professores estão meio fora da realidade, eles falam coisas que [...] às vezes eles não estão em sala de aula, outros nunca foram para sala de aula lidar com crianças e adolescentes e estão ali nos ensinando algo que a gente não vai conseguir executar, que a gente não vai conseguir fazer, sabe? Eu acho que poderia ser algo mais real, ter inclusive mais professores dentro das Universidades que estão atuando em escolas públicas, por que eu acho que isso é primordial, professores que tenham experiência em escola pública. Nesses professores eu vi o diferencial. Agora, professores que nunca atuaram em escola pública ou que ficaram um ano, por exemplo, em escola pública, aquilo que eles falavam era, pra mim, blá, blá, blá [...] não acrescentou muito. (PROFESSORA ELISA).

As respostas sobre a integração entre as dimensões teóricas e práticas para o ensino dos conteúdos escolares nas formações iniciais e continuadas foram:

[...] você passa a desenvolver suas próprias habilidades, você passa a criar seus próprios métodos, para que isso de fato ocorra. (PROFESSORA ANA)

[...] na nova capacitação [...] agora tá funcionando, mas não é 100%, tá? Por que na maioria das vezes só dão teoria, prática não, e você está com sede de prática, como você vai aplicar com tal aluno [...] como eu falei, é uma diversidade de alunos, então você tem [...] cada um é diferente do outro [...] então a gente quer uma prática pedagógica que vá atingir a todos [...]. (PROFESSORA ANDREIA).

[...] tanto as iniciais, que eu acredito que tenha a ver com o curso de graduação, e as continuadas [...] a gente precisa [...] eu creio que tem que haver sim uma reciclagem nas nossas formações, tem que ser algo mais atualizado, mais vivenciado [...] eu penso que os formadores precisam conversar, conhecer um pouco mais da realidade de uma sala de aula mesmo [...] pra poder fazer com que essas formações tenham mais [...] é, como que eu posso dizer? [...] sejam mais produtivas para o nosso dia a dia. (PROFESSORA CRISTINA).

Quando a gente sai da Universidade, quem nunca teve contato com a escola, é bem cru, né? [...] Você vai se adaptando, vai vendo o que dá e o que não dá, vai tentando se organizar. Ao longo da nossa trajetória a gente começa a ver [...] as necessidades nos alunos de 4.^º e 5.^º anos, pois eles estão indo pra o 6.^º ano sem saber a base. Em matemática não sabem as quatro operações, fração, porcentagem [...] então [...] eles estão chegando no 4.^º ano sem estarem alfabetizados e saindo do 5.^º sem estarem completamente alfabetizados. Vejo essa necessidade total de todo professor pedagogo já sair da universidade e buscar uma formação continuada, uma pós em uma área específica, ou até em todas, porque é o que eu disse, minha formação foi muito pincelada no que se refere aos conteúdos que eu preciso aplicar na minha sala. (PROFESSORA ELISA).

As professoras apresentaram respostas semelhantes quanto ao tratamento integralizado dos conhecimentos das formações iniciais e continuadas no trabalho desenvolvido em sala de aula. Unanimemente, consideram que, em relação ao ensino, as formações de professores não preparam bem os professores. A fala da professora Elisa foi precisa quanto à falta de abordagem dos conteúdos que perfazem o currículo escolar do Ensino Fundamental I, nos cursos de Pedagogia, e seus reflexos na escola. Considerou as necessidades de aprendizagem dos alunos dos 4.^º e 5.^º anos, e a dificuldade de avanço na leitura e escrita dos alunos do 6.^º ano como uma realidade aparente daquilo que precisa ser mudado: a integração entre formação e prática de ensino dos conteúdos escolares na formação do pedagogo.

Na atualidade, a educação sofre um processo de deficiência planeada (MÉSZÁROS, 2008) e a formação de professores é estrategicamente infiltrada pela descontinuidade entre saber e fazer, entre teoria e prática, na atividade de ensino. Essa descontinuidade sinaliza um movimento descendente de precarização educacional, que se origina nas instâncias superiores de difusão de conhecimentos.

5.3 MEDIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, E A FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO

O trabalho do professor na mediação e socialização dos conhecimentos escolares destina-se a alicerçar a formação humana e a prática social dos indivíduos. No que se refere à mediação dos conteúdos escolares e às principais dificuldades enfrentadas no cotidiano do seu trabalho pedagógico e os elementos facilitadores da docência, as professoras sinalizaram

como elementos dificultadores: a “falta do acompanhamento da família dos nossos alunos e a questão da indisciplina em sala de aula” (PROFESSORA ANA); a progressão automática [de um ano escolar para o outro], pois “fazendo ou não fazendo as atividades, os alunos sabem que passam” (PROFESSORA ANDREIA); a falta de apropriação da Língua escrita, uma vez que apresentou como realidade o fato de haver “alunos no 4.^º, 5.^º e até 6.^º ano ainda não alfabetizados.” (PROFESSORA CRISTINA). De acordo a observação da realidade escolar da professora Cristina, “é uma dificuldade que a gente tem tido e não é só uma fala minha, eu tenho conversado com outros professores e vejo que é uma realidade”.

A professora Elisa compartilha da experiência da professora Cristina e acrescenta a “quantidade de alunos, o espaço da sala, a falta de participação dos pais, o calor” como elementos que dificultam ministrar aulas. Para essa professora, a facilidade que se apresenta ao desenvolvimento da docência está na afinidade entre os integrantes da equipe pedagógica.

As concepções das professoras evidenciam a necessidade de discussão mais acurada sobre a proximidade entre os objetivos da formação inicial e de ensino nas Escolas Básicas. A dissociação entre o que se aprende nos cursos de Licenciatura e o que se pratica nas Escolas Básicas denota dificuldades de organizar conhecimentos autênticos e refletidos nas ligações, propriedades e relações objetivas da realidade educacional em que esses docentes se encontram. Nas falas docentes, aparece crítica à inadequação da teoria ao universo da escola, ao mesmo tempo, em que suscitam a teoria como meio de leitura e revolução das práticas de ensino.

Em síntese, as docentes compreendem as teorias como guias da compreensão sobre a realidade educacional e escolar, mas também as consideram inócuas na construção do sentido que orienta a relação entre pensamento, atividade e ação. O conteúdo teórico mediatiza o reflexo do mundo pelos indivíduos, à medida que estes têm domínio desse processo, a consciência humana espelha a generalidade da realidade concreta e histórica (LEONTIEV, 2004).

Fator importante despontado foi a falta de apropriação da língua escrita pelas crianças em escolarização mais avançada (5.^º e 6.^º anos). A privação da aprendizagem das propriedades formais da Língua Portuguesa impede ao sujeito de revisitar suas experiências de mundo, a partir da rede de conceitos estabelecidos pela ciência e cultura. A língua escrita expõe o encadeamento de ideias presentes no pensamento. Ao mediar à exposição coerente das propriedades do objeto, torna possível a resolução de um problema. Logo, a apropriação da Língua Materna é imprescindível ao desenvolvimento cognitivo, social e humano.

Nas diversas situações da vida coletiva, a fala e a escrita envolvem a anunciação de conteúdos do pensamento associados e articulados com os gêneros textuais em circulação. Quem escreve comunica algo a alguém, comunica pensamento verbalizado e mediado pelas situações vividas nos espaços e interações sociais. Esses conteúdos de pensamento, a exposição e posicionamento verbal do sujeito frente a um problema ou situação concreta apresentada, exige a formação de uma “linha de raciocínio” e a captura de dados concretos da prática social (VIGOTSKI, 2008). Na solução de um problema, é preciso que o/a professor/a compreenda que a leitura e a escrita proporcionam ao estudante a inclusão de:

[...] estímulos que não estão contidos no seu campo visual imediato. Usando palavras (uma classe desses estímulos) para criar um plano de ação específico, a criança realiza uma variedade muito maior de atividades, usando como instrumentos não somente aqueles objetos à mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma a torná-los úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras. (VIGOTSKI, 2008, p. 21).

O processo de ensino dos conteúdos escolares permite ao sujeito a mobilização da atividade intelectual e a produção da sua individualidade como formas superiores do comportamento mediado. A mediação, no processo de ensino, permite aos indivíduos analisarem e modificarem ativamente a situação estimuladora, sendo, portanto, atividade produtora do comportamento humano complexo (VIGOTSKI, 2008).

Quando perguntadas acerca de quais disciplinas ou conteúdos apresentavam mais dificuldades para desenvolver e os motivos, revelaram:

Por ter tido sempre, ao longo da minha vida escolar [...] dificuldades com a área de exatas [...] tenho, vez ou outra, alguma dificuldade com a matemática. Mas aí a gente pesquisa, pede a ajuda de algum colega e segue. (PROFESSORA ANA). Na faculdade você aprende o superficial [...] é olha que eu sou formada das antigas hem [...] quando você tem a teoria e a formula de como fazer é mais fácil você procurar, voltar para a teoria e resolver os exercícios. O que faz o aluno aprender é a atividade, com quantidade de atividade o aluno aprende. Nossa tempo é pouco e o que nós temos que ministrar é muito. (PROFESSORA ANDREIA). Geografia tem sim suas dificuldades, muitas vezes não termos materiais para trabalhar essa disciplina, então é outra questão, é a falta do material, é a falta de termos os conteúdos dentro dos nossos livros. A gente explica, a gente ensina, dá exemplo, põe no quadro, pede para o aluno ir ao quadro [...] mas eles ainda continuam tendo dificuldades. (PROFESSORA CRISTINA). As minhas dificuldades é geografia, história, matemática, frações [...] são conteúdo que a gente viu lá no ensino fundamental e que são pincelados na Universidade. Sendo bem realista, eu passei quatro anos na Universidade, sai com o diploma, sou professora, mas me deparo com as orientações curriculares que dizer que devo dar certos conteúdos para os meus alunos que eu vi há duas décadas. Mas, tenho dificuldade com alguns

conteúdos da matemática, geografia e história, por exemplo, e estou arregaçando as mangas para poder ensiná-los da melhor maneira: é comprando material, pesquisando, fazendo curso online. Meu curso realmente foi muito superficial nesse quesito. (PROFESSORA ELISA).

As professoras formadas em Pedagogia revelaram que suas principais dificuldades se encontram em áreas que compõem os conteúdos de aprendizagem do Ensino Fundamental I. As professoras falaram sobre o esforço próprio, a pesquisa e o apelo à ajuda dos colegas de profissão como meios viáveis de resolução das dificuldades que se apresentam no cotidiano. A professora Ana revela a perduração da dificuldade em Matemática, que traz consigo desde a sua época de estudante. A professora Andreia considera ter havido perda da qualidade nos cursos de formação inicial, além de sinalizar a falta de tempo e o excesso de conteúdos como fatores dificultadores da docência. A professora Cristina relaciona suas dificuldades à falta de materiais didáticos, e a Professora Elisa à superficialidade na abordagem dos mesmos conteúdos de ensino da Escola Básica na formação superior. As docentes não falaram sobre os elementos facilitadores.

Em relação à importância dos conteúdos escolares para a vida dos estudantes, é entendida pela professora Elisa como “total”. Na sua fala, afirma:

Toda! Mesmo que os alunos pensem que não é importante e onde vai usar aquilo, com o tempo ele vai associando com o cotidiano. Esses conteúdos formam o caráter, formam uma visão de mundo, é [...] aprender a lidar no dia a dia, com contas, é [...] realmente inserir esse aluno na sociedade. (PROFESSORA ELISA).

A professora Andreia situa a leitura como fundamental à aprendizagem dos demais conteúdos, como “Matemática, História, Geografia, Ciências, tudo [...] tudo depende da leitura”.

De acordo com a concepção da professora Elisa, o ensino deve estar comprometido com a difusão dos conhecimentos e com a orientação dos “traços de personalidade (como caráter, vontade, sentimentos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 76). A importância da fala da professora Andreia está situada na consideração da leitura como capacidade estimulada e mediadora da aprendizagem dos demais conteúdos escolares.

É importante destacar que o uso de palavras na mediação da aprendizagem envolve organização didática do/a professor/a. É preciso que o/a professor/a articule conteúdo de

ensino e a forma de operacionalizá-lo com o objetivo de compreender como o estudante aprende, por meio de quais recursos e como promover o avanço dessa aprendizagem.

Na concepção de Leal e Brandão (2007), para que haja condições e existência de contextos de leitura e produção de textos, é necessário que a atividade de ensino se desenvolva com base na organização do ambiente e espaço físico. Além disso, é importante a mediação consciente dos conteúdos curriculares na interlocução com elementos sociosubjetivos apresentados na atividade prática desenvolvida em conjunto, e a posterior avaliação dos conteúdos aprendidos no contexto de discussão temática e na escrita.

Solicitadas a responderem sobre qual é o papel do professor na mediação dos conteúdos escolares, a professora Ana destacou que “é ministrar esses conteúdos da maneira mais clara possível para que a gente consiga atingir o objetivo final, que é o conhecimento dos [...] alunos, [...] para que eles consigam entender e compreender aquilo que está sendo transmitido”. A professora Andreia salientou que o “professor tem que ser muito dinâmico, antenado, fazer propostas, negociações para estimular o aluno a estudar [...] porque vem de casa sem querer estudar porque vai passar do mesmo jeito”.

Para a professora Cristina é “sair um pouco do quadradinho, do livro e procurar trazer algo que chame atenção do nosso aluno, algo que ele queira aprender [...] eu acredito que é isso vai fazer a diferença, é isso que vai fazer com esse nosso papel de mediador tenha sentido”. Já a professora Elisa, considera o professor essencial na construção do conhecimento e destaca que o “professor está ali para isso, para ensinar, mostrar o conteúdo e o aluno para fazer as assimilações dele; ele quem vai construir, mas para construir tem que ter o professor, sem o professor não tem análise”.

As docentes consideram importante mudar na escola nos conteúdos escolares para o melhor desenvolvimento do trabalho didático os seguintes aspectos: aulas mais práticas, laboratório de Matemática e Ciências, mais teorias e atividades relacionadas aos conteúdos curriculares, espaços lúdicos, mais materiais audiovisuais e auxiliares de sala de aula.

A professora Elisa ressalta a importância do auxiliar de sala: “[...] a gente não consegue ensinar todo mundo, não tem como, isso é utopia, nunca vai acontecer [...] é muito difícil o professor sozinho dar conta [...] e realmente conseguir ensinar a todos aquele conteúdo. É muito difícil”. A posição da professora Andreia denuncia a precariedade do livro didático, ao afirmar: “Você viu o livro didático? Cada vez pior [...] o livro de Matemática não tem teoria, tive que pedir ajuda para a professora de Matemática, porque não tem teoria”.

Essas dificuldades de operacionalização da atividade docente influenciam diretamente no sentido de ser professor/a na atual sociedade. As professoras apresentaram como sentido:

[...] ser professora é algo que vem do coração [...] é transmitir o melhor para os nossos alunos, não só a questão do conhecimento, mas a questão de afeto também, né? Então, assim, ser professora é até ser uma segunda mãe, dependendo da situação. (PROFESSORA ANA). Eu tenho orgulho! [...] Tenho orgulho, principalmente no caso da educação especial, porque aquele aluno está te respeitando, porque ele vê você como uma pessoa diferente, uma pessoa que tá ali para ensinar, que gosta e que respeita. (PROFESSORA ANDREIA). [...] fazer o diferencial na vida das minhas crianças, daquelas crianças que chegam pra mim. É uma palavra, é um abraço, é uma bronca [...] é [...] alguma coisa que possa fazer com que a vida daquela criança seja melhor. É o conhecimento que eu possa transmitir a ela [...] eu acho que isso é [...] não é uma profissão ser professor, é uma missão, é algo que [...] é um dom que Deus nos dá [...]. (PROFESSORA CRISTINA). Professora Elisa: ensinar o ser humano, de mostrar que ele pode, que ele é capaz. Infelizmente muitos alunos veem de casa muito machucados, não tem estrutura. O professor não tá ali só para ensinar conteúdos de História, Matemática, Português [...] não, ele não está ali só pra isso. Antes de ele ser um professor, tem que ser um bom ser humano. Então, para mim o mais importante é isso. O conteúdo é consequência de eu estudar, me dedicar, planejar, mas ali a gente não transmite só isso [...]. (PROFESSORA ELISA).

Nas salas de aulas das escolas públicas, o trabalho das professoras não se limita ao ensino dos conteúdos escolares. Em muitos momentos, o ensino é secundarizado em função da necessidade de os/as professores/as ocuparem posições diversas no espaço da escola: assumem o papel da família nos cuidados com as crianças; de mediadores de conflitos nos momentos de indisciplina e violência entre estudantes; são as pessoas procuradas para oferecer afeto aos alunos, aproximar-se da realidade do estudante e compreender como ela pode influenciar na disposição individual do aluno para aprender, e muitas outras posições. Sem diminuir a importância dessas ações, mas também sem destacá-las como de competência dos/as professores/as, indaga-se: o sentido da educação escolar e do ser professor não deveria priorizar a difusão do ensino dos conteúdos escolares, na sua forma mais avançada, como motivo principal da docência?

5.4 ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E ATIVIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO

Na educação escolar, o princípio da atividade docente ou os motivos da atuação dos/as professores/as assentam-se na difusão dos conhecimentos estruturados na ciência através do ensino. O pensamento, organizado a partir dos conhecimentos científicos, pode impulsionar reflexões, novas concepções de mundo, de prática social e ações intencionais de transformação das lógicas que sustentam a dinâmica da vida em coletividade.

A conceituação de atividade, na teoria histórico-cultural, é embasada no materialismo histórico-dialético e, por isso, abraça a concepção de que os processos objetivos são organizados, determinados ou modificados pelas práticas intencionais humanas. A intenção explícita da educação escolar ancora-se no propósito de modificação das estruturas de pensamento dos indivíduos que, por meio da apropriação dos conhecimentos históricos, linguísticos, matemáticos, geográficos, artísticos, filosófico, etc., constroem sua segunda natureza: a humana. Na atual sociedade, a construção do gênero humano é disputada no âmbito dos interesses políticos, econômicos e sociais; e, nesse sentido, pode-se dizer que os objetivos para a escola, o ensino e o trabalho do professor são igualmente disputados socialmente.

O conhecimento escolar, como pilar do ensino e do trabalho do professor, é concorrido pelo fato de ampliar a capacidade humana de pensar e conhecer a realidade apresentada, inclusive, as lógicas implicadas na reprodução da vida coletiva, as desumanidades geradas pelas disputas de poder e as injustiças concedidas aos coletivos desprivilegiados, econômica e socialmente. A compreensão conceitual do movimento dinâmico da vida em sociedade, não acessados categoricamente no cotidiano, geram novas representações e significados atribuídos à factualidade das relações entre homem e mundo.

Enquanto instrumento na objetivação humana, a educação escolar convencionou-se como meio de domínio e internalização das propriedades do meio externo refletida na consciência. A internalização da atividade na consciência demanda um ato especial, “um ato que reflete a relação que existe entre o motivo de uma atividade concreta e o de uma atividade muito mais ampla que cria uma relação vital, mais geral que entra a atividade concreta em questão.” (LEONTIEV, 2004, p. 114; VIGOSTSKI, 2008). É, pois, a partir do contato com o conteúdo e a forma que os indivíduos em processo de aprendizagem são expostos à

intensificação daquilo que vivem na cotidianidade, por mediação da abordagem científica (DUARTE, 2009).

Pesquisas recentes acerca do ensino e da aprendizagem evidenciam que a unidade dialética da atividade pedagógica encontra seu motivo principal na correspondência entre necessidade, objetivo e ações de educadores e educandos (BERNARDES, 2009). Com base na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, a autora buscou investigar as condições e circunstâncias para que a atividade pedagógica atuasse na motivação das necessidades, motivos e ações de estudantes e educadores, em função do desenvolvimento de aprendizagens conscientes.

A pesquisadora salienta que, na sociedade atual, o sentido e a significação aplicados às ações e às atividades docentes encontram-se fragmentados, incidindo na ampliação da alienaçãoposta aos indivíduos. Desta forma, os sentidos orientadores das atividades são, primeiramente, gerados nas relações sociais produzidas em coletividade e internalizados pelos indivíduos que desenvolvem a atividade. No caso da atividade pedagógica, a relação entre a significação das funções sociais e o sentido das atividades particulares, próprio do educador e do estudante, também se encontra fragmentada na sociedade atual. Tal fato é evidenciado no cotidiano do contexto escolar diante das dificuldades vivenciadas na escola, em geral (BERNARDES, 2009).

Diante disso, é possível defender que, para vencer a fragmentação das atividades pedagógicas e os saberes intercambiados entre docentes e discentes, é preciso mobilizar novos motivos e sentidos pessoais refletidos nas demandas de quem recebe o ensino, empregando-os às ações educativas. Para isso, esses novos sentidos e motivos precisam confluir com a construção do significado social de ação docente “no movimento de formação profissional, no que se refere à formação inicial e à formação em exercício.” (BERNARDES, 2009, p. 241).

O instituído socialmente requer do professor a apropriação do movimento e do conteúdo da sua atividade principal, que é orientar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares em meio a um contexto de desvalorização e fragmentação contemporânea desses. De acordo com a análise de Bernardes (2009), a apropriação do conteúdo da atividade docente torna possível a mobilização de ações conscientes destinadas a gerar impactos nas aprendizagens e nas práticas sociais dos estudantes, pois a aprendizagem consciente requer que as ações dos estudantes sejam mobilizadas pela relação entre o significado e o sentido da atividade de aprendizagem, além da necessidade de considerar as relações internas e externas presentes na elaboração do objeto de estudo.

Nesse sentido, devem-se considerar os nexos internos do conceito elaborado, ao longo da historicidade do mesmo, assim como se deve levar em conta suas conexões com as relações humanas em geral. Afirma-se que é a partir deste processo de apropriação das elaborações humanas constituídas sócio-historicamente - os conceitos - que se torna possível a transformação da constituição objetiva e subjetiva dos indivíduos, crianças e estudantes em geral (BERNARDES, 2009).

Bernardes e Moura (2009) inclinaram-se ao estudo das condições e circunstâncias que fazem do ensino um instrumento capaz de possibilitar a transformação dos indivíduos, por consequência da sociedade e das formas de alienação historicamente presentes no sistema educacional vigente. Para alcançar o objetivo delineado, realizaram uma pesquisa experimental com um grupo de estudantes do Ensino Médio, visando identificar os diferentes tipos de mediação simbólica, constituídas a partir da atividade pedagógica, que atuam no desenvolvimento do conhecimento teórico dos estudantes. As pesquisadoras sinalizam ser o conhecimento teórico, específico do contexto escolar, a base para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do gênero humano.

A análise e a interpretação dos dados da pesquisa fundamentaram-se no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e, em particular, na Teoria da Atividade. O estudo apresentou como pressuposto a importância da identificação das mediações simbólicas presentes na conscientização do educador e estudantes acerca do lugar que ocupam na sociedade. Para tanto, consideram que a educação escolar deve se configurar como âmbito de alargamento das consciências concretas através das coletividades de estudos críticos. É neste sentido que o conhecimento teórico, incorporado e difundido nos processos educativos escolares, torna-se instrumento, signo e mediador dos elos intermediários entre participantes da pesquisa e objetos das atividades pedagógicas (BERNARDES; MOURA, 2009). Com base nessa proposição, elucidam que:

[...] na particularidade desta pesquisa, identificam-se duas atividades dominantes que promovem a superação das condições instituídas na individualidade dos sujeitos. No caso dos estudantes, é o estudo que cria condições para a transformação da dimensão psíquica dos estudantes; no caso do professor, é o trabalho, mediado pelas relações teóricas possibilitadas pelo estudo, que possibilita a transformação da práxis pedagógica na pesquisa em questão. (BERNARDES; MOURA, 2009, p. 469).

Na sequência da discussão empregada, destacam a importância da atividade pedagógica como ação destinada a organizar as etapas de ensino e aprendizagem, com foco na ênfase à lógica dialética estabelecida nas relações entre objetos de ensino. A atividade pedagógica, considerada como unidade de construção da consciência, através da apropriação mediada da realidade, estabelece relações universais com a “genericidade da individualidade humana” (BERNARDES; MOURA, 2009, p. 470) pela essência das ações educativas.

Tais ações educativas não ocorrem de modo indiscriminado ou aleatório, mas somente mediante ações pedagógicas intencionais e conscientes que determinam as condições próprias da particularidade, da mediação que promove a concretização da genericidade humana nos indivíduos singulares. Trata-se da relação indivíduo-sociedade que mediatiza e objetiva a relação indivíduo-genericidade. (BERNARDES; MOURA, 2009, p. 470).

A investigação aponta que, no campo pesquisado, as ações didáticas organizavam-se em dois momentos fundamentais da práxis pedagógica. O primeiro momento era dedicado à análise da relação entre objeto de ensino e os conceitos em rede. O segundo momento priorizava a relação dialética entre objeto de ensino e pressupostos teórico-metodológicos (BERNARDES; MOURA, 2009). Esses momentos de organização didática da atividade pedagógica são considerados como ações mobilizadas em condições diferenciadas criadas, que apresentam como resultado o desenvolvimento qualitativo do pensamento teórico dos estudantes.

A apropriação do conhecimento teórico pelos discentes será consolidada se o educador, mediador do processo educativo, estiver apropriado do objeto de ensino, teoricamente. O conhecimento teórico interfere na formação da consciência dos sujeitos em interação na ação educativa, definindo a práxis da atividade de ensino, quando criadas condições, no âmbito escolar para circulação desse conhecimento.

O conhecimento teórico é ponto de partida para a compreensão e análise das esferas da vida. A partir do ensino baseado na teoria, na difusão do conhecimento conceitual, na formação do pensamento crítico e científico, educadores e educandos formam-se e transformam-se mediante a apropriação das produções humanas registradas no tempo histórico. Para Martins (2013), as produções advindas do trabalho são ferramentas na ampliação das funções mentais superiores. É a partir da apropriação dos saldos da atividade humana que a escola pode atuar na desmistificação da alienação e das práticas sociais

alienadas, bem como se tornar uma unidade de emancipação dos indivíduos sociais, por via da formação das consciências individuais e coletivas.

Estudos científicos sobre a atuação do professor, na perspectiva da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, situam a prática docente como unidade dialética que vincula os conhecimentos da docência aos objetos da atividade pedagógica. A prática pedagógica nas situações de ensino extrapola a atuação do/a professor/a, pois são reveladoras das unidades de sentido que constituem o significado que a aprendizagem crítica/conceitual ocupa no contexto escolar e social (MIRANDA; BELMONT; LEMOS, 2016).

Na investigação e avaliação da cultura escolar e da prática colaborativa docente, Damiani (2006) fez um estudo comparativo entre os resultados da aprendizagem de estudantes de duas instituições de Ensino Fundamental e sua relação com os modos de organização da atividade educativa. Na primeira escola, constatou-se que o trabalho educativo envolvia todos(as) os(as) professores(as), cuja motivação principal se centrava na aprendizagem dos(as) estudantes. Na instituição, a distribuição do poder mostrou-se equilibrada e o empenho coletivo gerou reflexos positivos na dedicação estudantil diante da atividade educativa, pois se verificou que os discentes se consideravam mais incitados a aprender. Esse estado de motivação está diretamente vinculado à consolidação na aprendizagem dos nexos conceituais dos conteúdos, mobilizados a partir da perspectiva de abordagem dos campos disciplinares pelos docentes.

Na segunda escola investigada, a colaboração não se confirmou como um sistema único de atividade. A distribuição do poder revelou-se assimétrica com disputas entre gestão e docentes. Esses fatores ensejaram na criação de motivos diversificados para a ação docente e para a atividade educativa como um todo, influenciando negativamente no desempenho profissional dos(as) professores(as) e, por consequência, nos resultados das aprendizagens dos(as) estudantes (DAMIANI, 2006).

Na investigação, Magda Damiani (2006) considera que a relação entre prática colaborativa docente e aprendizagem global dos(as) estudantes está intimamente vinculada ao surgimento de um motivo comum a todos: a elevação dos níveis de conhecimento escolar. No trabalho colaborativo, além das altas taxas de aprovação, geram-se no corpo docente maiores níveis de satisfação e reconhecimento social da ação e da atividade educativa como estruturantes de uma nova cultura escolar.

A pesquisa levantada aponta para a importância do posicionamento docente na tomada de decisões para ações de colaboração, em função da intenção de gerar melhores resultados nos desempenhos discentes e maior satisfação e controle do trabalho docente. Esses fatores são importantes e, aprofundando a questão, Bernardes e Moura (2009) sintetizam que a atividade educativa, na perspectiva da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, deve guiar-se por um motivo principal como estrutura única molar.

O motivo, como estrutura molar da atividade, é composto pela ação e operação como unidades básicas e integradas. As unidades básicas, quando analisadas em sua especificidade separadamente, possibilitam ressaltar aquilo que, nas práticas humanas, é atribuído maior ou menor valor simbólico. As unidades básicas, portanto, estruturantes das atividades humanas decorrem do motivo que impele à execução da atividade específica.

Após o estabelecimento do motivo, desprendem-se as ações que se subordinam aos objetivos conscientes decorrentes da mobilização dos sujeitos, dos motivos e das necessidades humanas; finalmente, as operações, consideradas como o modo de execução de uma ação, desprendem-se diretamente das condições para a execução do objetivo concreto. A unidade molar formada pelas “unidades básicas” atividade - ação - operação, permeada pelos reflexos psíquicos e estabelecidas pelos objetivos conscientes e concretos, configura a atividade como uma ação consciente humana (BERNARDES; MOURA, 2009, p. 467, grifo do autor).

Para Pimenta (2012), a atividade docente tem sua construção mediada por saberes específicos. Os saberes da docência advêm da experiência, do conhecimento e da formação e prática pedagógica. Os saberes da experiência são acumulados no contato com o universo da docência, a partir da relação estabelecida com diversos profissionais da área e na avaliação direta e indireta de suas práticas. Estruturam-se, também, a partir do exercício profissional em unidades de ensino, na compreensão das mudanças históricas no exercício e valorização social da profissão de professor. Esses saberes são aqueles mobilizados no “cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatisada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.” (PIMENTA, 2012, p. 22).

Os saberes do conhecimento são aqueles a partir dos quais se comprehende a relação entre produção material, ciência e produção existencial. São compreendidos também na aquisição de conhecimentos das áreas disciplinares: históricos, matemáticos, biológicos, musicais, das ciências sociais, geográficas, das artes, filosóficos e todos que compõem os

currículos escolares. A apropriação desses conhecimentos possibilita ao docente situar os motivos, o porquê de ensiná-los às crianças e jovens. A partir da identificação dos motivos, saltos qualitativos podem ser alcançados na realização do como ensinar, quando colocada à reflexão sobre a importância e significados agregados às vidas dos sujeitos aprendentes.

Pimenta (2012) diferencia conhecimento de informação, mas, ao mesmo tempo, posiciona-se acerca do trabalho com a classificação, análise e contextualização das informações como estágios preliminares ao alcance do conhecimento. Para realizar esse movimento proposto por Pimenta (2012), é exigida dos/as docentes a mobilização de atos de pensamento que ligue as ações cotidianas, restritas ao universo imediato, à compreensão da realidade mais ampla, geradas com base nas ações partionadas.

Desta forma, têm-se condições de ampliar a consciência e os conhecimentos acerca dos objetivos da atividade docente na sociedade contemporânea e os modos de gestar ações transformadoras no desenvolvimento diário da atividade. O desenvolvimento dessas capacidades pode ensejar em novas reflexões e ações, acionadas a partir da ação educativa sobre as formas de existência, humanização e desenvolvimento global.

No que se refere ao conhecimento escolar, seu estado de circulação depende da mediação e da consciência de que sua distribuição e acesso não são iguais para todos. Defende Pimenta (2012) que é preciso informar e trabalhar as informações para se construir a inteligência, contudo, a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão àqueles que controlam os produtos de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta conhecimento, é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA, 2012).

No caso específico da atividade docente, a distribuição do conhecimento escolar depende da consciência do poder do conhecimento e das condições de sua aquisição nos campos da formação inicial e continuada. Os saberes pedagógicos são, pois, aqueles que proporcionam aos docentes fazer questionamentos sobre como ensinar e os motivos que os conduzem a práticas de não ensino ou ensino precário. Para ter clareza do cenário de ensino que desponta do cotidiano, é necessário que os professores e professoras passem por processos de formação capazes de estruturar saberes pedagógicos específicos, pertinentes ao conhecimento do campo da educação e aos conhecimentos dos conteúdos de ensino. Além,

claro, dos saberes metodológicos, a partir dos quais é possível mediar os conhecimentos científicos para os diversos níveis de ensino.

Na acepção de Pimenta (2012), os saberes pedagógicos, na histórica da formação de professores, são trabalhados em campos distintos e desarticulados. A crítica está embasada na defesa da falta de unidade que articule saber ensinar, como ensinar e por quais motivos ensinar. Essa falta de unidade tem sido gerada por ideias e ideais pedagógicos e didáticos diversos e, muitas vezes, divergentes, surgidos em diferentes épocas e contextos.

Houve tendências que influenciaram a formação de professores com o uso de recursos das ciências psicológicas, mantendo como foco o aspecto individual da aprendizagem no centro da didática. Outras épocas, o enfoque foi a técnica de ensinar, constituindo didáticas tecnicistas. Os saberes científicos sobressaíram-se, estabelecendo para a didática e os saberes pedagógicos os conhecimentos científicos como fundamentos do ensino. Mas, conforme a história revela, os conhecimentos que se sobrepuiseram foram os da experiência (PIMENTA, 2012).

Como forma de superar a desarticulação e a fragmentação de saberes na formação de professores, Pimenta (2012) sugere que o retorno autêntico à pedagogia acontecerá se as ciências da educação deixarem de advir de diversos saberes construídos e aceitarem a prática docente como ponto de partida (e também de chegada). Isso consiste em uma reinvenção dos saberes pedagógicos, sob a luz da prática social educacional, além do emprego da pesquisa como princípio de formação dos professores.

A propósito do que assevera a formadora de professores, sua elaboração concorda com o posicionamento de Tardif (2002), que comprehende os saberes da prática professoral como embasados no trabalho cotidiano. Mesmo ao situar a pesquisa como princípio formativo da docência, Pimenta (2012) focaliza na transformação da práxis por meio da análise da prática. Evidentemente, a análise da prática é substancial às transformações no âmbito da atividade de ensino, mas os modos de operação do pensamento consciente precisam estar em um nível elevado de síntese de abstrações, a fim de tornar o concreto pensado produto do movimento que percorre as elaborações abstratas, a realidade material, e que retorna, de forma modificada, ao abstrato.

No trabalho diário nas escolas de Educação Básica, pensar a prática como movimento fenomênico, e não como síntese do real, pode ensejar em análises superficiais, com baixo uso da teoria como ferramenta de mediação para crítica às determinações que

alijam o conhecimento científico das formações e atividades educativas diárias. O pensamento pragmático tem conduzido a atividade docente para caminhos que mantém a visão acrítica da realidade, por via do pensamento ancorado nas vivências educativas imediatas, partindo do princípio da necessidade explícita.

Desta forma, comprehende-se que a crítica e a autocrítica não podem restringir-se às elaborações fatídicas da realidade imediata, pois se incorre ao risco de rebaixar o rigor analítico dos movimentos do real que constroem as debilidades no campo da educação. Tais debilidades não emergem apenas das práticas, mas fazem parte das relações concretas reproduzidas na dinâmica social em que se encontram os indivíduos. Na atual sociedade, a atividade de ensino é alvo de disputas de poder entre classes sociais, e isso reafirma o potencial transformador que os conhecimentos elaborados a partir da ciência representam. É evidentemente importante situar a atuação docente no âmbito das influências e fatores histórico-sociais que ampliam a reprodução de práticas docentes irrefletidas e alienadas.

Destaca-se, portanto, que as condições de trabalho docente são construídas socialmente, não dependendo apenas da motivação individual do profissional do ensino para modificar os fatos concretos que moldam as ações humanas nas diversas instâncias de distribuição de poder e funções educativas. As ações necessitam ser avaliadas na sua relação com o significado social gerado e incorporado acerca da função da educação escolar e do ato específico de ensinar.

É preciso gerar força de resistência à corrente que arrasta para a precariedade a educação escolar e a atividade docente como trabalho destinado a transferir para as gerações seguintes os conhecimentos acumulados nas ações de modificação do meio natural e social. Para gerar essa força de resistência, é de suma importância compreender os fatores formativos da consciência histórica de classe dos/as docentes, bem como as posições que estes assumem dentro do arranjo social. Construir uma consciência coletiva implica questionar qual o significado prático da ação docente e da atividade educativa na luta pelos interesses da classe a qual a categoria docente pertence. Para tanto, a constituição da consciência acerca da motivação da ação educativa precisa levar em conta quais forças motrizes germinam o surgimento dos motivos da ação. Deste modo, é possível analisar os pressupostos de atuar ou não em defesa das demandas da coletividade que o executor da atividade integra.

Pautando-se nesse princípio, o próximo tópico segue com a análise das determinações históricas, sociais e ideativas da formação de professores no Brasil, a fim de situar os motivos e significados sociais vinculados à atividade de ensino e às possíveis

influências na construção do sentido pessoal pelo professor, acerca da importância da educação escolar como atividade mediadora dos conhecimentos escolares e de formação do gênero humano.

Na amostra da IES públicas, a grande maioria dos pais (41,2%) e mães (35,3%) possui apenas a primeira fase do Ensino Fundamental (antiga 1.^a a 4.^a série) (Tabelas 1 e 2), ao passo que, na amostra da IES privadas, os percentuais são semelhantes, com destaque para a ligeira superioridade para os pais e a diferença para mais de 7% para as mães (46,3% e 42,3%, respectivamente). De todo modo, ganha destaque como pais menos escolarizados o curso de Pedagogia: no que diz respeito ao curso que forma os professores que vão atuar nos primeiros anos escolares de nossas crianças, em todas as amostras, beira os 50%, tanto para pais quanto para mães. Cabe, ainda, ressaltar que os índices de analfabetismo (nenhuma instrução) ultrapassam os 10% nos pais, tanto das IES públicas quanto privadas, e fica acima de 9% para as mães (NUNES, 2015).

Essa informação permite-nos considerar que, pela proximidade dos percentuais, acessar ao Ensino Superior público pela via formação de professores deixou de ser um fator de prestígio social e um elemento de mobilidade familiar.

A origem escolar dos professores está, na maioria esmagadora dos casos, nas escolas públicas (GATTI; BARRETO, 2009). Nunes (2015) corrobora com a afirmação das autoras, mas sinaliza que, no universo dos cursos de Licenciaturas de 2011, a maioria dos alunos de “Química, Física, Biologia, Ed. Física, Música e Ciências Sociais”, “cursaram o Ensino Médio totalmente em escolas privadas.” (NUNES, 2015, p. 79).

Nunes (2015) destaca que os cursos de formação de professores agregam, em sua maioria, estudantes economicamente desfavorecidos e advindos das escolas básicas públicas. Esse fator influencia diretamente na qualidade da educação em sua totalidade, pois reverbera o ciclo de precarização de acesso aos conhecimentos mais elevados:

[...] no caso da educação básica pública, quase todos estão na escola, mas sem nenhuma possibilidade efetiva de concorrer com os estudantes advindos das escolas privadas, na universidade, por sua vez, estes estudantes (de escolas públicas) são alocados massivamente em cursos de baixo prestígio social e de carreiras mal remuneradas (licenciaturas), ao passo que os estudantes oriundos das escolas privadas acessam os cursos

mais prestigiados e que oferecem os melhores salários. (NUNES, 2015, p. 90).

Da pesquisa apresentada, é possível compreender que o processo de expansão da Educação Superior consolidou a distribuição de títulos de licenciados como mercadorias no mercado educacional, fetichizando e alienando a atividade educativa como base das relações de produção.

A relação imanente entre formação humana e atividade educativa está no fazer os indivíduos avançar na direção da superação das formas históricas de alienação de sua natureza genérica, a fim de tornar-se efetivamente usuário de sua liberdade individual, ancorando-se no critério da emancipação coletiva. No entanto, na atual sociedade, essa suplantação só é possível através da “superação das relações sociais de produção que tornam o trabalho uma atividade alienada que obriga o indivíduo a fazer da atividade genérica apenas um meio para sobrevivência.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 429).

Para compreender as relações sociais, é inevitável o tratamento da alienação e da fetichização como conceitos aplicados ao desvelamento das forças atuantes na formação objetificada da consciência humana. Fetichismo e alienação são basilares na teoria marxista, imprescindíveis ferramentas para análise crítica dos modos das relações humanas no capitalismo, conforme define Netto (1981).

A contextualização e enunciados sobre o fetichismo aparecem explicitamente a partir de 1968, em “O Capital: Livro I”, de Karl Marx. Nessa obra, o fetichismo apresenta-se inaugurado como ponto de partida e chegada da internalização cognitiva da dinâmica do mundo material e nas práticas sociais dos indivíduos. No fulcro das proposições, dos movimentos que anunciam o valor social dos objetos resultantes das atividades humanas, o fetichismo deriva do valor de troca incorporado a esses objetos. Essa tendência anuncia o produto da atividade, o objeto material ou imaterial, como mercadoria, considerada célula econômica do capitalismo, síntese do valor social atribuído à criação objetal e onde são incorporadas forças de trabalho em processos fragmentados de produção (NETTO, 1981).

A análise de Marx (apud NETTO, 1981) sobre a mercadoria coloca em questão a dialética da aparência e essência. No processo de produção mercantil da sociedade capitalista, a mercadoria assume aparência misteriosa. A esse mistério, Marx deu o nome de fetiche da mercadoria, termo derivado da palavra feitiço. O conceito de fetichismo assume, portanto, a forma disfarçada da diferença entre quantidade de força de trabalho humano dispensada e

quantidade de valor incorporado ao produto do trabalho: a mercadoria. O mecanismo do fetichismo:

[...] próprio da produção mercantil é que se deixa surpreender com a sua universalização, responde, pois, por um modo de emergência, de aparição, de objetividade imediata do ser social que o inverte: fá-lo aparecer como factualidade, o que é relação social, se mostra como relação objetal. (NETTO, 1981, p. 39).

Marx (1968) no livro I de “O Capital”, seção I - Mercadoria e Dinheiro, esboça que a riqueza da sociedade capitalista está no acúmulo de mercadorias. Mercadoria não é um termo utilizado para caracterizar o objeto imediato, mas as mediações que tornam o objeto útil às relações de produção na sociedade capitalista. É importante destacar a exposição teórica acerca da mercadoria e seu movimento para que seja possível discutir o caráter fetichista impregnado nas criações, materiais e imateriais, humanas. Sendo, pois, a educação escolar fruto do conhecimento e criação humana, está circunscrita na lógica do fetichismo, uma vez que no capitalismo é incorporada à dinâmica social como mercadoria.

A mercadora apresenta-se como coisa, criação objetal, útil às necessidades humanas. Seu caráter dúplice está no comportamento que assume socialmente: ora está para satisfação das necessidades biológicas, ora para a satisfação do movimento dos meios de produção. Cada produto resultante da atividade humana pode ser útil em diversos aspectos, a depender dos diferenciados contextos históricos e sociais em que são produzidos e disponibilizados à satisfação humana (MARX, 1968).

Marx (1968), no Capítulo 1 - A mercadoria, do livro “O Capital”, delineia a substância do valor de uso e valor de troca contida na mercadoria. Essa distinção serve para explicar o fetichismo e o movimento específico da mercadoria na divisão social do trabalho. Em primeiro lugar, a mercadoria é um objeto útil que satisfaz as necessidades humanas por meio das suas propriedades. As necessidades são apontadas como sendo de origem biológica e criada. Essa característica faz alusão à transição social agregada ao valor de uso e de troca implicado na circulação de mercadorias.

A mercadoria esconde sua essência por detrás da prática de troca entre objetos, materiais e imateriais, fetichizados, mistificados e incorporados às relações de produção alienadas e alienantes da humanidade. O fetichismo está no centro do circuito que gera existência e põe em circulação a alienação geral, que se enquadra na universalização do

pensamento de apropriação generalizada dos conteúdos práticos e conceituais do mundo concreto. O fetichismo processa-se a partir de mecanismos, intrínseca e extrinsecamente relacionados, fundidos em práticas de sociabilidades específicas, que geram sentido às ações humanas (NETTO, 1981).

Na prática social, no modo de produção vigente na sociedade capitalista, o resultado do trabalho gera existência útil ao objeto material e imaterial resultante da atividade humana. O objeto:

[...] reveste um caráter dúplice: de um lado é trabalho privado, mas, de outro (já que a troca que acompanha a produção mercantil supõe a divisão social do trabalho), aparece como trabalho útil geral. Ora, o problema prático que vem á tona na troca é o de determinar a proporção em que os produtos se intercambiam: - o que se soluciona na prática de troca: reiteradas as trocas e estas soluções, a proporção, fixada pela repetição, aparece aos produtores como factual, “natural”, dimanante da existência material dos produtos trocados. Em verdade, o que os produtores realizam, sem a menor consciência, é a equalização do trabalho. Só que este processo, na dinâmica mesma da troca é deslocado, transferido da interação dos produtores para materialidade dos produtos em presença. Está posto o fetichismo: relações sociais entre pessoas convertem-se em relações sociais entre coisas (relações factuais, “naturais”). (NETTO, 1981, p. 42, grifos do autor).

Acerca da consciência da produção do fetichismo no sentido de o saber vivo na contemporaneidade, explicita Netto (1981, p. 42), é o desafio posto à teoria: “revelar o enigma, a forma oculta na forma mercadoria”.

No contexto da expansão da Educação Superior e, especificamente, na formação para a docência, a fusão entre produção e consumo dos conhecimentos do mundo real tem sido mascarada por práticas naturalizadas de acesso ou privação dos produtos imateriais, culturais. Essa privação faz-se presente no acesso à riqueza das produções de conteúdos mais avançados, como parte de um processo que torna a educação mercadoria a ser distribuída em instituições públicas e privadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atividade humana, qualquer ação é minimamente condicionada ao sistema de pensamento, a partir do qual se torna ativo no momento da projeção no indivíduo no meio social. Os sistemas de pensamento dos indivíduos não estabelecem relações diretas e espontâneas com suas práticas, visto que há várias determinações sociais que intervém nessa sequência. No caso da atividade docente, as contradições existentes no próprio campo da Educação interferem na relação entre a elaboração mental de uma ação, sua prática e os resultados dessa ação no tempo histórico.

Avaliar a relação entre teoria e prática na atividade de ensino do/a professor/a de sala de aula exige o olhar atento para o processo histórico das políticas que substanciam as formações ideativas relativas à função da Educação Escolar e o trabalho docente na sociedade. As atribuições e idealizações demandadas à escola e ao fazer pedagógico são incorporadas à historicidade humana no desenvolvimento das visões de mundo dos indivíduos. Neste sentido, as formações de professores, as teorias e políticas, destinadas a composição dos conhecimentos pedagógicos, são dispositivos de mediação da própria desvalorização e esvaziamento dos conhecimentos científicos na escola, o qual deve ser incorporado à cultura escolar e global.

O conhecimento disseminado através dos conteúdos escolares perde o seu valor quando não há o entendimento correto das objetivações incorporadas à sua estrutura. Assim, ao ensinarem o possível, as participantes da pesquisa evidenciam que o motivo principal da ação docente ainda não orbita o objetivo de mediação dos conteúdos científicos mais avançados. Em casos específicos, confirmou-se a necessidade de retomar conhecimentos essenciais, como a aprendizagem da leitura e escrita, que já deveriam ter sido consolidados pelo educando em fase avançada de escolarização (6º ano do Ensino Fundamental II). Das experiências relatadas, apareceram a falta de disciplina, concentração e atenção como principais interferências ao processo de aprendizagem. Destaca-se, porém, que as interferências citadas são expoentes da falta de mobilização para mudança de postura em relação aos conteúdos de aprendizagem. O destaque dos conteúdos de ensino-aprendizagem como mola propulsora das variações de pensamentos e ações deve ser erigido em conjunto e em diálogo com a realidade dos sujeitos em situação de troca de saberes.

Considera-se que falas dessa natureza não caracterizam falta de compromisso com a ação de ministrar um conteúdo, mas falta de recursos materiais culturais para expansão dos conhecimentos, por um lado. Por outro lado, existe a falta de compreensão do potencial produtivo acumulado no saber escolar, para elevação à consciência da especificidade e natureza da educação escolar na formação humana.

Ensinar não é uma tarefa simples. É o caso, por exemplo, da alfabetização. O/a professor/a alfabetizador/a necessita das ferramentas metodológicas, da apropriação de conhecimentos específicos ao campo da linguagem para inserir a criança e/ou adolescente no domínio de um letramento. O mesmo ocorre com o domínio dos conhecimentos pertencentes ao campo das Ciências Exatas, das Ciências Sociais e das Ciências Naturais. Em muitos casos, as formações iniciais e também as continuadas não estruturam adequadamente os saberes docentes no domínio dos conhecimentos pertencentes ao campo das ciências que compõem o conteúdo escolar.

A atividade de ensino é histórica, construída ao longo do tempo e desenvolvimento social. Portanto, atende às demandas coletivas, econômicas e políticas, a partir das quais ganha significados diversos. É preciso revisar os conflitos implicados ao desenvolvimento dessa atividade pelos professores atuantes nas escolas públicas.

Têm-se como um dos resultados da pesquisa que, as pedagogas no exercício da função docente evidenciam dificuldades no tratamento de determinados conteúdos curriculares. Essas dificuldades originam na escolarização básica dessas professoras e não são superadas ao longo da formação inicial e continuada. A percepção é de que as docentes dominam os aspectos didáticos do ensino, mas precisam consolidar conhecimentos científicos e conceituais estruturantes dos conteúdos de ensino, principalmente Matemática e Língua Portuguesa. No interior da Escola Básica, isso pode significar perda na qualidade da atividade de ensino e, tão logo, prejuízo às aprendizagens dos estudantes. Essa perda está condicionada ao processo histórico de formação e atividade profissional dos professores no Brasil, em que pese o desvalor da busca pela excelência na ação de difusão da ciência na escola básica, elucidada na abordagem histórica da pesquisa.

A tarefa de ensinar requer do/a docente a compreensão dos fatores históricos e sociais implicados no desenvolvimento da atividade de ensino, das ideias pedagógicas, teorias didáticas e metodológicas, e também o entendimento da hierarquia de conceitos aplicados aos respectivos campos dos conhecimentos científicos. Ademais, exige a mediação do conteúdo na inter-relação entre áreas distintas, nos modos de transpor esses conceitos, adequando-os ao nível de aprendizagem e promovendo a evolução cognitiva e social dos estudantes.

Mobilizar tantos saberes no momento da realização da atividade docente exige preparo didático-pedagógico específico. O período de formação inicial, ao menos naquilo que prezam os objetivos explícitos nos documentos oficiais, destina-se à função de preparo para a docência, para o trabalho com o objeto de conhecimento processado no momento de ensino-aprendizagem. Entretanto, a realidade nem sempre corresponde aos ideais das políticas.

Aparece como parte do universo educacional brasileiro a associação entre educação e cuidado, por isso, a escola e os professores são chamados a se comprometer não apenas com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, com a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também com o desenvolvimento afetivo, emocional e ético dos estudantes. É agregada à função da escola o preparo para a cidadania, impondo aos/as professores/as, em muitos casos, a atribuição de orientar para a vida, deslocando para si a referência que cabe às famílias. Assim, além de mediar o conteúdo, o/a professor/a representa ser um parâmetro para os discentes. Ser uma referência não incide em desprestígio à imagem dos professores, pelo contrário, mas não pode haver a secundarização e perda de sentido daquilo que se configura a Educação Escolar, ou seja, ação intencional de difusão dos conhecimentos sistematizados.

O trabalho docente é intencionalmente voltado à formação de outros seres humanos na organização dos seus sistemas de pensamento, conceitos e elaborações sobre a vida. Logo, a atividade docente infiltra o núcleo dos valores e conhecimentos humanos, não podendo ser embasada em saberes cotidianos encontrados na superficialidade do ato pedagógico. Especialmente no ensino dos conteúdos escolares, precisa de consolidação em conhecimentos científicos agregados ao ato de ensinar e às relações estabelecidas entre teoria e prática.

Outro aspecto concernente à atividade docente, naquilo que se associa à ação de ensinar, é o tratamento conceitual dos conteúdos curriculares, que vai além do saber ministrar o conteúdo. Ensinar exige compreensão dos elos entre as partes que compõem o objeto de ensino e dos modos ideais de mediação desses conteúdos. Se o/a professor/a distancia-se das propriedades de abstração e concretude, e daquilo que desponta dessa relação na prática social dos indivíduos, como poderá deter o domínio do resultado do seu trabalho? O resultado do trabalho docente não aparece na imediaticidade, pois depende da incorporação dos elos conceituais do objeto pelo educando e sua exteriorização na prática social. Esse é o próprio meio pelo qual se forma o gênero humano, em consonância com o desenvolvimento do tempo histórico social.

A educação escolar constitui-se como meio de formação social e humana, e se processa na difusão e apropriação dos conteúdos das objetivações históricas, nos domínios culturais, científicos, artísticos e filosóficos. A educação escolar, por via da apropriação das objetivações históricas, produz novos elos entre os indivíduos e o mundo que, quando refletidas as suas relações objetivas e subjetivas, podem modificar as visões formuladas sobre o espaço social e gerar novas ações e motivos para realização das atividades dos sujeitos. E, desta forma, a atividade de trabalho docente não é uma atividade qualquer, pois se orienta a promover mudanças no desenvolvimento humano, em um espaço repleto de criações humanas, de objetivações materiais e intelectuais, que englobam uma série de relações objetivas e subjetivas.

Os professores atuam na mediação do conteúdo científico, base do conteúdo escolar. Para que atuem como categoria destinada a promover mudanças na estrutura social, é preciso que a atividade docente se guie pelo motivo principal de disponibilizar as gerações seguintes os conhecimentos mais avançados sobre a constituição do mundo onde habitam e as relações dos homens com esse mundo habitado. Por isso, a educação escolar e o trabalho docente guiados pelo motivo principal de garantir o acesso igualitário aos conteúdos mais avançados, precisam de aporte teórico, cultural e metodológico consolidados nos conhecimentos mais avançados acerca das ciências e do próprio campo da educação.

Atuar no processo de difusão do conhecimento produzido pela humanidade é atuar na produção intencional, racional e consciente do próprio gênero humano. Para tanto, os espaços de formação docente, inicial e continuada, bem como as políticas, ações e programas implementados para a formação de professores precisam guiar-se pelo motivo principal de elevação do senso crítico da categoria docente; a fim de que esta categoria transforme qualitativamente sua atividade e construa um sentido próprio à educação escolar, transformando os produtos do trabalho intelectual em meios de emancipação do modo de pensar e agir dos indivíduos na atual sociedade.

A relação dissociada entre teoria e prática ocupa a realidade dos cursos de formação de professores no Brasil em sua base. A produção da dicotomia entre saber e fazer precisa ser contemplada nas políticas e programas educacionais globalizantes, por via do Estado. O que se vê é a aparição de um discurso pela qualidade, na formação de professores associado à política de Estado, que mascara a precariedade e a desarticulação entre aquilo que o professor aprende e o que, efetivamente, ensina, pois a teoria é trabalhada distante da realidade da Escola Básica.

Atualmente, fomentados pelos valores presentes na sociedade capitalista, os homens reproduzem, de forma naturalizada, todo tipo de competição. As práticas sociais revertem grupos em verdadeiros combatentes na arena da vida; coloca os indivíduos na guerra por posições de poder como vencidos e vencedores, dominados e dominadores. Longe de ser uma leitura poetizada ou drástica da vida, a necessidade de que haja a manutenção do poder de um grupo sobre outro coloca a educação escolar e o trabalho docente a favor dessa lógica. Portanto, a intenção é questionar e mostrar que a educação escolar é o meio com o qual o homem se instrumentaliza culturalmente e pode, ou não, construir novos modos de organização da vida. Para isso, considera-se o professor como sujeito principal da revolução cultural e da modificação da consciência coletiva.

Nas teorias educacionais, é consenso que a educação escolar, a partir do processo de ensino e aprendizagem, e da internalização dos conhecimentos sobre a realidade, é o meio pelo qual os sujeitos constroem seus valores, seus modos de pensarem a vida e suas práticas sociais. Mas, diante da concepção de que na prática a teoria é outra, têm-se agregado à escola e ao professor função diversa daquelas apresentadas nos discursos oficiais e teorias pedagógicas. Levando-se em conta a finalidade do trabalho do professor, que é ensinar os conteúdos e construir conhecimentos acerca da realidade concreta, observa-se a existência de anacronias entre o idealizado e o realizado, entre o exigido e o julgado possível na realização do ensino.

Capturar a relação entre teoria e prática na atividade docente exige a retomada do movimento de circulação das ideias pedagógicas no campo da Educação, ou seja, aquilo que se pretende consolidar para a formação dos indivíduos. Os fins da Escola Básica estão intimamente relacionados à finalidade da formação do professor e aos resultados do seu trabalho. Para observar os fins da atividade docente, é preciso recorrer à seguinte indagação: no Brasil, formam-se professores para quê? A pergunta parte da concepção de que as estruturas político-formativas de um determinado grupo profissional são parte da realidade objetiva e das significações atribuídas ao produto da atividade que, na Educação Escolar, é a aprendizagem. A esse respeito, outra indagação faz-se importante e deve ser parte do desenvolvimento da atividade docente: na sociedade em que nos inserimos, qual é a finalidade do ato de ensinar?

A atividade educativa escolar é construída nas formulações teóricas, políticas e nas práticas sociais dos indivíduos. As teorias, como sistemas de significações, existem na relação do pensamento com a ação concreta. Na realidade histórica, as teorias em Educação surgem como um complexo de cristalizações abstratas das elaborações objetivas e ideativas, como

artefato imaterial e de mediação das ações individuais e coletivas. Por esse motivo, teoria e prática são dimensões indissociáveis na formação da consciência da categoria de professores.

No que concerne à ação docente, as teorias são instrumentos de comunicação dos experimentos e experiências concretas e abstratas, frequentes na significação da prática social. A relação entre teoria e prática faz da docência um fenômeno material de interação com sistemas de ligações objetivas, pois a atividade de ensino movimenta no pensamento os motivos individuais e coletivos aplicados às ações dos sujeitos e seus reflexos na realidade.

No Brasil, as políticas para formação de professores, desde as primeiras iniciativas, são adaptativas das consciências docentes às finalidades políticas e econômicas. A atividade educativa guarda seu potencial de reprodução ou transformação social na formação da visão de mundo dos/as professores/as que, nas concepções acerca da função da Educação Escolar e das práticas de ensino dos conteúdos escolares, podem mobilizar mudanças estruturais na aprendizagem concreta dos discentes. O reflexo concreto da aprendizagem é a aplicação dos conhecimentos abstraídos do aporte cultural e científico no espaço coletivo. Essa é a finalidade da escola como instituição designada a fazer os indivíduos e o conjunto da sociedade elevar-se, conscientemente, na escala de desenvolvimento humano.

A consciência, como estrutura ligada à atividade, é criada pelas condições sociais e pelas relações humanas. Neste sentido, estar consciente do domínio da atividade de ensino requer reflexão generalizada da realidade no pensamento. É neste sentido que a consciência docente agrupa concretude e historicidade à ação, pois comprehende-se a realidade objetiva e seus movimentos sucessivos de fatos sociais que significam a vida dos homens.

A partir dos motivos erguidos coletivamente e empregados na realização de uma atividade educativa no Brasil, é possível localizar como e sob quais aspectos os sujeitos sociais organizam os motivos principais de suas ações e os incluem como parte de suas consciências. Com vistas nesses aspectos, conclui-se que as perspectivas teóricas influenciam e são influenciadas pelos objetivos das políticas implementadas na estrutura institucional que, por sua vez, denotam respostas e ações práticas dos sujeitos. Esse ciclo instaura o que podemos considerar como estrutura molar da atividade educativa, a qual tem sido construída a partir daquilo que a escola se propõe a ser: uma instituição que agrupa em si a função assistencialista e preocupada apesar dos discursos e movimentos para mudar tal vinculação. A partir dessa característica, se organizam os motivos e impulsos para a materialização dos objetivos macrossociais para a Educação Escolar e o ensino, por parte dos professores.

Na atividade docente, a formação da consciência coletiva acerca do potencial do trabalho de ensino fora constantemente mediada pelas transformações processadas nas

políticas educacionais. No que tange aos objetivos macrossociais para a Educação brasileira, vê-se que, desde as primeiras iniciativas, a escola fora pensada como instituição basilar à consolidação do Estado. O sistema de Educação margeava o sistema político, os costumes e a estrutura cultural referenciada nos interesses das elites. Observa-se que esta função da escola é como uma sombra em sua existência. Ao longo do tempo histórico, a ruminação dessa amálgama cultural se faz presente na consolidação dos objetivos para a Educação Escolar na atualidade, com agravantes. Atualmente, sem compreender suas origens, docentes internalizam a necessidade de ensinar os filhos da classe trabalhadora a cidadania, sem se atentarem de que tal conquista deve ser iniciada pela revolução cultural e cognitiva.

No que diz respeito à profissão docente no Brasil, há de se concordar que a formação e a atuação desses profissionais têm recebido atenção precária por parte do Estado, como principal formador do sentido empregado à escola e ao ensino destinado às diferentes classes sociais. O primeiro significado educativo das consciências a partir da escola fomentada pelo Estado centrou-se na instrução como nomenclatura adotada para consolidar o ideal formativo via sistema de ensino. A distinção entre instrução e educação denota uma concepção de mundo centrada na tendência de instrumentalização do saber veiculado pelas instituições educativas. As primeiras propostas para formação docente, e as demais seguintes, e atividade de ensino escolar dispensaram a ciência como princípio da consolidação do pensamento conceitual e ofertaram, em seu lugar, um corpo de conteúdos mínimos, destinados a promover aprendizagens básicas das matérias a serem ensinadas nas escolas básicas, em detrimento da formação didático-pedagógica.

No contexto brasileiro, observa-se que a formação de professores não tem sua gênese em um lugar único de estruturação de conhecimentos conceituais, científicos, pedagógicos e didáticos aplicados à atividade educativa. Desponta da análise histórica, a falta de um sentido único e específico para a formação de professores. As reiteradas mudanças na estrutura objetiva da formação docente custam para a categoria à desarticulação entre os elos de sentido da aprendizagem teórica e prática da atividade educativa.

É preciso que haja nas formações iniciais o compromisso de embasar, de fundamentar, a prática educativa como base nas necessidades apontadas pela realidade. A teoria e a prática precisam estar embasadas no valor cultural de desenvolvimento humano em todas as suas capacidades. Ao contrário dessa afirmativa, percebemos em algumas falas docentes o distanciamento e recusa da teoria como suporte para suas práticas. Em outras falas, encontramos a consideração da dicotomia entre o ideal e o real, e a compreensão de que as instituições formativas não dialogam com a realidade da Escola Básica.

A prática é consequência do ordenamento de ideias e absorção de posturas filosóficas diante do conhecimento de mundo que circula na sociedade. A prática gera conhecimento, mas precisa ser refletida nos referenciais teóricos. Considerando o conhecimento como uma força produtiva, a depreciação do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos refletidos na ciência é uma forma sutil de vigilância das ações dos indivíduos, pela formação de um pensamento acrítico e pragmático. Com a oferta do mínimo, em termos de ensino transformados das realidades sociais, a escola tornou-se um aglomerado de estudantes e os/as professores/as gerenciadores do caos.

A formação de professores e a qualidade de suas práticas promovem o empoderamento e a participação social e, de fato, cidadã dos sujeitos aprendentes. O conhecimento é um produto da atividade humana e, por isso, todos possuem o direito de apropriar-se irrestritamente do patrimônio cultural e imaterial. Esse patrimônio forma a condição humana. Ademais, a difusão do conhecimento, consolidado no que há de mais evoluído na cultura e ciência, é um direito inalienável, porém segregado em virtude da lógica e reverberação da estrutura de divisão econômico-social do trabalho.

Na estrutura social em que nos inserimos, a relação entre formação e atividade docente, entre teoria e prática de ensino, são dimensões afetadas por múltiplas determinações e interesses de ordem econômica, muitas vezes distantes da compreensão docente. Seria notável se houvesse constante sintonia entre sistemas de pensamentos e ações, e que estes visassem à formação integral do gênero humano, e não os interesses privados. Entretanto, a realidade social concreta desestabiliza essa relação, de tal forma que leva os indivíduos a maiores níveis de distanciamento dos motivos implicados nas etapas de planejamento, ação e abstração das atividades que realizam. O mesmo ocorre com os/as professores/as quando não dispõem das ferramentas mentais e materiais para a execução das atividades de ensino.

Consta como resíduo histórico, a concepção pragmática de ensino originada na compreensão de que se deveria formar o homem localizado no tempo histórico presente, centrado na resolução dos problemas imediatos, infiltrando nos modos de pensar dos professores na atualidade. Parte do pragmatismo, a análise do processo de ensino e aprendizagem como desenvolvimento de competências que, nas versões dos discursos presentes no movimento renovador, chamava ao estímulo às aptidões individuais com foco nos aspectos biopsicológicos, em detrimento dos fatores sociais implicados na difusão ou obstaculização do acesso ao conhecimento escolar científico.

É possível situar a distância entre o ideal (colocado nas teorias) e o real (colocado nas práticas de ensino) estar no fetichismo da Educação. A Educação como um todo tem

servido de ferramenta de controle e divisão social, ao promover a adesão à ideia de diferenciação entre homens e mulheres pela diferenciação do porte de titulação acadêmica. Neste sentido, o conhecimento que deveria libertar o pensamento, em sentido filosófico, aprisiona e condiciona a humanidade à naturalização das desigualdades, injustiças e assimetrias no acesso ao patrimônio material, por via da aquisição do saber escolar.

Os objetivos para a Educação vêm sofrendo alterações que visam consolidar os interesses do capital nas elaborações e metas que (re)editam as forças produtivas, e mantém a organização dos meios de existência da vida em sociedade. Essa dinâmica é compreendida no movimento de formação da Escola Básica e dos professores que devem atuar nesses espaços. Embora os humanos tenham imprimido a característica na sua evolução biológica e sócio-histórica de gerar existência do objeto no pensamento, significando-o, a consciência encontra como limites às representações fragmentadas de sua época e sociedade, gerando percepções particionadas sobre as aquisições coletivas, materiais e imateriais, elaboradas no decurso da historicidade da vida.

Na atualidade, os/as professores/as são conduzidos a pensar a transformação social como resultantes da Educação Escolar. De fato, as mudanças estruturais passam pela escola na relação entre o que efetivamente os docentes ensinam, mas não são introduzidas na escola sem antes serem processadas nas formações de professores.

As formações iniciais para docência, constituídas e processadas ao longo do tempo histórico em movimentos descontínuos de enriquecimento de saberes aplicados ao ato de ensinar, apresentam-se como fatores determinantes na dicotomia entre teoria e prática. Além disso, a atividade docente aparece sombreada pelos interesses políticos e econômicos que, na figura do Estado, tensionam ao rompimento dos elos entre o motivo da atividade e a ação, tornando o trabalho dos professores, bem como seus resultados, instrumentos da manutenção da divisão de classe e da formação humana exigida ao funcionamento das sociedades capitalistas.

Desta forma, processo e produto, forma e conteúdo, são fragmentos distintos na atividade educativa. Nessa distinção, os conteúdos escolares mais avançados, consolidados na ciência, são diluídos e empobrecidos em práticas pedagógicas referenciadas no cotidiano ou no raso da vida coletiva. A escola e o saber escolar precisam constituir-se como instrumentos na formação de consciência refletida nos contextos não imediatos. As limitações da imediaticidade tendem a provocar a falta de reconhecimento dos desdobramentos possíveis da atividade educativa, como mecanismo de transformação social na transferência dos conhecimentos acumulados pelo conjunto da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ACCÁCIO, L. O. A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória. **Revista Educação em Questão**, v. 23, n. 9, p. 79-101, maio/ago. 2005.
- AMORIM, H. S. A implantação dos grupos escolares no Brasil nas primeiras décadas do século XX. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 12, p. 208-224, set. 2015.
- AZEVEDO, F. et al. (Org.). **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Nacional, 1932.
- BANDEIRA, L. A. M. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 45, n. 2, p. 135-146, 2002.
- BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 235-242, 2009.
- _____ ; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2009.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- _____. Lei de 15 de outubro de 1827. Da responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 54, 1827.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.
- _____. Decreto-Lei n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 1931. Seção 1, p. 5800. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Brasília: Planalto do Governo, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Data de acesso: 17 dez. 2018.
- _____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Brasília: Planalto do Governo, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 17 dez. 2018.
- _____. Decreto-Lei n.º 1190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 06 abr. 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939>>.

349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. Decreto-Lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

_____. Decreto-Lei n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte. **Coleção de leis do império do Brasil - 1854**, Rio de Janeiro, p. 45, v. 1, pt. I. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

_____. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 02/2015, de 1.º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CARVALHO, J. S. F. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

CASAGRANE, I. M. K.; PEREIRA, S. M.; SAGRILLO, D. R. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 494- 512, set./dez. 2014.

CHAUÍ, M. A história no pensamento de Marx. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

CRUZ JUNIOR, A. F.; DELLA FONTE, S. S.; LOUREIRO, R. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, maio/ago. 2014.

CRUZ, R. E. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003.

DAMIANI, M. F. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DIAS, A. Entre a posição de apóstolo e a condição de trabalhador: a Profissionalização do magistério de ensino secundário (1931-1946). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Cazambu: ANPED, 2009.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

_____. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, ano 21, n. 1, jan./jun. 2016.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993a.

_____. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 19, p. 67-80, 1993b.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

_____. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016a.

_____. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016b.

DUARTE, R. G. **Os determinantes da rotatividade de professores no Brasil**: uma análise com base nos dados do SAEB 2003. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr.

2004.

FERNANDES, E. O método intuitivo nos séculos XIX e XX: duas balizas para o trabalho didático. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2016.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006.

FREITAS, H. C. L. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FURLAN, C. M. A. História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

_____. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

_____; BARRETTO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, A. **Os cadernos do cárcere**: volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPO ESTUDOS E PESQUISA - HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. **Escola Normal de São Paulo - 1846**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/1846_escola_normal.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Notas Estatísticas. Censo da Educação Superior 2016**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017.** 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

JACOMELI, M. R. M. A Lei n.º 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 76-90, set. 2010.

JESUS, A. T. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon** - teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LANDINI, S. R.; CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G. Na prática, a teoria é outra? Os equívocos onto /epistemológicos na formação de professores em tempos de mundialização do capital. **Revista LABOR**, v. 2, n. 14, 2015.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 163-179, 2010.

LUCKMANN, L. C.; BERNART, E. E. Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. **Unoesc & Ciência - ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 211-220, jun./dez. 2014.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Expansão da política de Ensino Superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MARTINS, A. S. Os fundamentos do projeto neoliberal: formulações para educar a sociabilidade. In: _____. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

_____; NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** 2010. Tese (Pós-Doutorado) - Universidade Estadual Paulista -Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

_____; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MARX, Karl. **O capital**: Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Manuscritos**: economía y filosofía. Madrid: Alianza, 1985.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MÉSZÁROS, I. **A teoria de da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

MIRANDA, C. J. M.; BELMONT, R. S.; LEMOS, E. S. A aprendizagem de conceitos em aulas de Educação Física escolar: planejando uma proposta de ensino. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, v. 6, n. 1, p. 21-35, 2016.

MORADILLO, E. F. 2010. **A dimensão prática na Licenciatura em Química da UFBA**: possibilidades para além da formação empírico-analítica. 2010. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

NASCIMENTO, I. R. V.; PORTO, Z. G. **Políticas de Educação Infantil, participação e regulação social**: campos de discursividade sociopolíticos na perspectiva internacional. 2013.

NETTO, J. P. **Capitalismo e reificação**. São Paulo, Ciências Humanas, 1981.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NUNES, D. F. **Quem quer ser professor no Brasil**: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de Licenciatura. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, B. A.; DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2006.

PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, n. 18, p. 185-199, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004.

POSSAMAI, L. F. L. **Contribuições da pesquisa-ação na produção de conhecimentos escolares**: experiências curriculares na Rede Pública Municipal de Educação de Chapecó (1997-2004). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SALLES, M.; STAMPA, I. Ditadura militar e trabalho docente. **Trabalho Necessário**, Ano 14, n. 23, 2016.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores em Educação Física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1975.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 62, 2017.

_____; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SAVIANI, N. **Saber escolar e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVES, N. C. Capitalismo monopolista no Brasil: a implantação do novo padrão de acumulação do capital e a redefinição da hegemonia política no seio do bloco no poder. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 5., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

SGUSSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SILVA JÚNIOR, J. R.; MARTINS, T. B. Expansão do Ensino Superior: trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil. In: ALMEIDA, M. L. P.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Educação Superior na América Latina**: políticas, impasses e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, M. L. Os fundamentos do liberalismo clássico: a relação entre estado, direito e democracia. **Aurora**, ano V, n. 9, dez. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Expressão Popular Clacso, 2007.

VICENTE, M. M. A crise do Estado de bem-estar social e a globalização: um balanço. In: _____. **História e comunicação na nova ordem internacional**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAGO, G. Da circulação à recirculação jornalística: filtro e comentário de notícias por interagentes no Twitter. In: PRIMO, A. (Org.). **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

ANEXOS

ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Participantes:

- Professora 1 (Ana, Pedagoga)
- Professora 2 (Andreia, Pedagoga)
- Professora 3 (Cristina, Licenciada em Geografia)
- Professora 4 (Elisa, Pedagoga)

1) Como você percebe a evolução histórica da formação e profissão docente, no que diz respeito ao desenvolvimento da atividade de ensino?

Professora 1: Acredito que antes o professor era valorizado, ser professor não era para qualquer pessoa, e ensinar deveria ser melhor do que hoje. Atualmente, ensinar, desenvolver o ensino nas salas de aulas das escolas atuais, com a atual geração, exige do professor mais do que simplesmente passar o conteúdo... o professor acaba sendo um exemplo, uma referência e não temos como fugir disso.

Professora 2: Na minha cidade, o professor era muito respeitado... era quem se dedicava, ensinava e, por isso, era valorizado, sabe? Lembro bem que era uma pessoa que todos nós... inclusive por isso resolvi ser professora, também, tínhamos admiração. Atualmente, esse respeito se perdeu, a modernidade entrou na escola.

Professora 3: O professor, ou professora, perdeu espaço na sociedade... ou talvez nunca tenha tido um espaço, não sei bem... Acredito que ensinar é uma das ações mais antigas do mundo, afinal a evolução humana depende do ensinar e aprender... é, mas... quando virou uma profissão, tudo mudou, passou a estar dependente de um sistema que não valoriza o professor e muito menos a aprendizagem de tudo o que leve a criticar, a mudar suas escolhas. Infelizmente, ontem e hoje, parece que a evolução histórica da profissão docente, no nosso país, nunca partiu das reais necessidades de todos, pois ensinar e ser professor é para aqueles que “remam contra a maré” (Professora Cristina).

Professora 4: Hoje, vemos que os professores precisam dominar a história da... vamos dizer... é, acho que podemos dizer... classe profissional. Somente quando sabemos os motivos das

formações, os motivos sociais de formar bem ou não os professores, é que podemos construir uma história diferente. Muitas vezes penso que ser professora é difícil, atuar na sala de aula, ensinando, é um desafio, pois o trabalho do professor, querendo ou não, é como se fosse [sic] vigiado. Temos a obrigação de construir um futuro melhor, mas pelo o que vejo essa não tem sido uma tarefa coletiva, que inclua a sociedade como um todo. A atividade de ensino nunca foi valorizada de fato, pois ensinar é um ato político, e... talvez por isso... seja tão difícil associar ensino e evolução social.

2) Por qual motivo você escolheu o curso de formação de professor?

Professora 1: Por que eu acredito na educação. Escolhi o curso de pedagogia porque sempre acreditei na educação e queria fazer parte desse contexto.

Professora 2: Por causa da formação do caráter da criança... gosto de participar, gosto de construir.

Professora 3: O motivo principal foi, na verdade, a realização de um sonho de infância, por desde menina sempre querer ser professora. Adorava e adoro estar numa sala de aula, estar em contato com meus alunos. Na verdade, acho... acho não, tenho certeza, que sempre me encantei com a área, apesar dos problemas que temos.

Professora 4: Optei pelo curso de pedagogia porque eu sempre gostei de ensinar. Quando eu ainda não sabia qual área queria, eu vi na pedagogia... bom, pelo menos na pedagogia eu sei que posso decidir, depois eu vejo se quero letras, matemática, se eu quero geografia, história. Eu vi na pedagogia um começo, assim, sabe? Quando eu entrei na universidade, era muito nova, tinha acabado de sair d ensino médio, tinha recém feito 17 anos... então eu ainda estava meio perdida, não sabia o que queria da vida, né? Como eu sempre gostei de ensinar, eu já dava aula de reforço, às vezes para a amiga da minha mãe tinha um filho com dificuldades na escola... então eu ia lá e dava aula pra ele. Então, meu primeiro trabalho foi como professora de reforço, antes mesmo de entrar na faculdade. Eu vi na pedagogia, assim, um sinal daquilo que poderia ser minha profissão, que eu poderia gostar.

3) Para você, qual é a função do professor e da Educação Escolar na atual sociedade?

Professora 1: A nossa função é abrir novos horizontes para esses discentes, auxiliá-los nessa formação cultural, na formação educacional como um todo. Acredito que tenha uma grande

diferença entre a função do professor e a função que ele exerce atualmente. Nós temos visto aí que a gente trabalha tanto a parte da formação em si e trabalhamos também o que seria obrigação e dever dos pais, né? Que é a educação formal e informal. O professor está fazendo, às vezes, o papel de pai e mãe e a sua função de educador.

Professora 2: A formação do caráter, da ética, do profissionalismo. E a educação escolar é para que seja um bom cidadão crítico.

Professora 3: Acredito que na atual sociedade em que vivemos o professor tenha o papel de não só transmitir conhecimentos, mas vai muito além disso... é aquela pessoa que o aluno tem próximo dele, que muitas vezes é o conselheiro, é o amigo, é o pai, é a mãe, é aquela pessoa que abraça, aquela pessoa que dá uma palavra de ânimo, de incentivo. Então, o professor está muito além hoje de ser simplesmente alguém que transmite um conhecimento, é alguém que atualmente transmite conhecimento de vida para o seu aluno.

Professora 4: Pra mim, a função do professor é mostrar caminhos e deixar que o aluno escolha o que é melhor pra ele. Mas nós temos a obrigação de mostrar os caminhos, mostrar os diversos caminhos a ele e ensinar, né? Transmitir conhecimento dá uma direção para esse aluno.

4) Como você avalia seu curso de formação inicial e a influência do que você estudou no seu trabalho atual?

Professora 1: O meu curso em si foi... eu avalio que tenha sido um bom curso, foram 4 anos presenciais. Porém, acho que sempre fica faltando alguma coisa, né? Por que lá a gente vê que na questão da teoria é tudo muito lindo, tudo muito bonito, mas no dia a dia é diferente.

Professora 2: Em Cáceres não tinha diferença, professor era muito respeitado, e ainda é respeitado. Professor era parte da família. Agora, nas capitais, é totalmente diferente. O curso não acompanhou a modernidade. Isso dificulta quando os professores precisam trabalhar com o que os alunos trazem de novidades tecnológicas

Professora 3: Quando você está na faculdade, o curso inicial... ele é muito interessante, ele traz várias coisas que consideramos novas, inovadores, né? Mas quando você passa para a prática, você vê que realmente.... não... é, são poucas as coisas que realmente te servem. É mais uma teoria, vivemos apenas de teoria durante o curso. A prática é bem diferente daquilo que a gente vê dentro de uma sala de faculdade. É difícil trabalhar conceitos geográficos

quando é necessário o uso de equipamentos específicos, como, por exemplo, mapas, bússolas, GPS. Na falta do básico para se trabalhar, dar aulas, o ensino, para os professores e para o aluno, acaba sendo desestimulante, muito distante da realidade que ele precisa ter acesso.

Professora 4: Acredito que toda, né? Total, total influência, tudo o que eu aprendi, plano de aula, principalmente, fazer, elaborar os objetivos, total. É uma cobrança muito grande, nós temos que planejar, não tem como você ir para sala de aula sem planejamento. E... eu tive uma professora excelente, com relação ao planejamento, total influência. Se eu não tivesse feito esse curso e essa professora, acho que meus planos de aula não seriam tão bons como eu considero que são. Então, total influência, é um curso muito bom, eu estudei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, entretanto eu senti falta de... como eu posso dizer... de disciplinas mais voltadas para as disciplinas que nós... é, estou tentando encontrar a palavra... disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências... entende? Eu acho que o curso poderia sair um pouco, assim... não deixar de dar a base teórica que ele nos dá, que é muito boa, só que ter um pouco mais de prática, além daquilo que já tem na nossa grade, acho que poderia ter um pouco mais de prática, um pouco mais de disciplinas para ensinar, para a gente rever todo aquele conteúdo que a gente vai ter que dar em sala de aula do 1º ao 5º ano. Isso é muito pinçelado na universidade. É claro que subentende-se que a gente já tem que saber esses conteúdos para estar ali, claro. Mas, eu acho que algumas coisas poderiam ser faladas sim. Acho que poderia ter um professor de Geografia para nos dar um direcionamento melhor, até porque nós não somos da área, né? Eu senti essa falta. Exceto Ciências. Em Ciências eu tive um professor excelente e ele me deu uma base muito boa, mas nas outras disciplinas, olha, eu tive muita dificuldade, assim... no começo. Agora que eu estou... a gente tem que ralar, né? A gente tem que estudar mesmo, temos que ir atrás de conteúdo, mas, por exemplo, História e Geografia, que praticamente nós não vimos na Universidade, para eu elaborar meus planos de aula, eu tive que estudar muito.

5) Para você, qual são a função e importância da teoria e da prática de ensino na atividade docente?

Professora 1: A teoria, ela é muito bonita, né, a gente... quando você está lá na universidade você acha que vai mudar o mundo. E quando chega na prática, as coisas são diferentes, né? Cada ano é uma turma diferente, às vezes uma escola diferente, um público diferente, então essa relação teoria-prática nem sempre é como a gente imagina lá na universidade.

Professora 2: Eu só fui entender isso quando fui trabalhar na educação especial. Você quando não conhece o aluno, tem que procurar auxílio, vê o que você pode e o que não pode. Então, você precisa de muita, muita teoria. Você aplica todas as teorias para sair algum resultado. Você vai buscando conhecimento e vai colocando em prática. Teoria e prática, ali, mediato... aí você vê resultado. É imediato! Tem muita teoria de Vigotski, que eu usei, Piaget também... deu certo.

Professora 3: É importante sim a teoria, né? Nós necessitamos de bases teóricas, necessitamos conhecer... é... fundamentos, mas é bem diferente da realidade. Então, a teoria se torna ineficaz e ineficiente diante daquilo que nós nos deparamos dentro de uma sala de aula, da realidade de uma sala de aula.

Professora 4: Sem isso, nós vamos para a sala de aula perdidos. Não adianta falar que... é... por exemplo, para ser professor alfabetizador tem que ficar 4 anos lá? Isso é bobeira, porque fulano de tal alfabetizou o filho e o neto sem teoria... Não é só a questão da alfabetização, envolve outras questões que a gente precisa ter um olhar diferenciado como professor, e essa teoria, aquilo que nos é ensinado, aquilo que a gente aprende desde o princípio, tudo isso forma em nós um olhar diferenciado, não só dar as matérias e pronto. Outras coisas estão por trás e essa teoria nos dá esse olhar, entendeu? Então, ela tem total importância. É claro que, eu acho que não vou ser a primeira, em muitos momentos a gente fala que essa matéria é só teoria, teoria, teoria, na prática a gente sabe que não é nada disso. Mas, é a teoria que faz com a gente reflita sobre a nossa prática. Se eu não conheço a teoria, como vou avaliar minha prática? Como vou refletir sobre a minha prática docente, né? Quando eu respondi na pergunta número quatro que sentia falta da prática, de um professor me ensinar aquilo que eu realmente vou ensinar para os meus alunos, aquele professor que dá um direcionamento, revisar conteúdos, é porque, realmente, a minha universidade tem muita teoria e isso fez com que eu refletisse muito, pensasse muito, mas uma coisa não abona a outra. As duas são importantes, tanto a teoria quanto a prática. O curso tem que envolver as duas coisas.

6) Como você avalia a relação entre teoria e prática na sua formação inicial?

Professora 1: Teoria e prática na formação em pedagogia é algo distante. O curso que fiz foi muito bom, mas a prática parecia sempre distante de tudo o que víamos nos textos e discussões.

Professora 2: Muito diferente. A teoria na faculdade é uma coisa, na prática é outra. Muito diferente... você está lidando com o ser humano, cada um tem uma cabeça, a diversidade... então, o que passa na faculdade, pelo menos na época que eu estudei, é que tudo era engessado... não, faz isso aqui com tal aluno que vai funcionar com a classe inteira. Não, não é assim não, é uma diversidade de alunos, então... não vira.

Professora 3: A teoria é boa enquanto você não se depara com a realidade. A partir do momento que você entra numa sala de aula, que você vai vendo que é completamente diferente daquilo que você aprendeu, ela se torna simplesmente letra morta... hoje nós precisamos de teorias mais atualizadas, que tenha realmente a ver com aquilo que a gente tem vivenciado dentro das nossas salas de aula.

Professora 4: Em alguns momentos, eu me sentia na Universidade... sabe quando você está na escola, no ensino fundamental ou no ensino médio? E que o professor está explicando uma matéria e você fala: cara pra quê que vou usar isso na minha vida? Então em alguns momentos eu me senti assim, teve algumas disciplinas que eu realmente fiquei me perguntando pra quê aquela disciplina, quem quê ela iria acrescentar quando eu estivesse em sala de aula? Por quê? Porque eu já tinha um contato com a sala de aula, já tinha um contato com a escola, já tinha trabalhado com educação social, então eu tive uma sala de aula... a impressão que eu tinha em certos momentos é que a educação era... a forma como os professores da Universidade transmitem pra gente é querendo que a nós sejamos os revolucionários, entendeu? É... vamos revolucionar a educação no nosso país, vamos mudar tudo... isso é bacana, é muito bom. E aí quando a gente na sala de aula é bem diferente daquilo, sabe? Aquelas reflexões que eu fiz, aquelas coisas que eu aprendi ali, nossa... como eu vou fazer isso sozinha? Tudo envolve os pais, envolve o sistema político, envolve tantas outras coisas que a gente sozinho não consegue, de fato, revolucionar. São coisas pequenas, falta de material. Então, assim, eu acho que é muito bom a teoria, mas alguns professores estão meio fora da realidade, eles falam coisas que... às vezes eles não estão em sala de aula, outros nunca foram para sala de aula lidar com crianças e adolescentes e estão ali nos ensinando algo que a gente não vai conseguir executar, que a gente não vai conseguir fazer, sabe? Eu acho que poderia ser algo mais real, ter inclusive mais professores dentro das Universidades que estão atuando em escolas públicas, por que eu acho que isso é primordial, professores que tenham experiência em escola pública. Nesses professores eu vi o diferencial. Agora, professores que nunca atuaram em escola pública ou que ficaram um ano, por

exemplo, em escola pública, aquilo que eles falavam era, pra mim, blá, blá, blá... não acrescentou muito.

7) Você considera que as formações iniciais e continuadas desenvolvem conhecimentos integrados entre as dimensões teóricas e práticas para o ensino dos conteúdos escolares? Por quê?

Professora 1: A questão da teoria é mais para conhecimentos mesmo, conhecimentos pedagógicos, e quando você vai para a prática, você passa a desenvolver suas próprias habilidades, você passa a criar seus próprios métodos, para que isso de fato ocorra.

Professora 2: Antes não, agora a nova capacitação está vindo mais com práticas e eu estou aplicando. Tudo o que eles estão exigindo de professores em sala, eles estão apresentando como se fosse prática. Muitas vezes eles usam a nossa prática diária como se fosse deles, como exemplo. Agora tá funcionando, mas não é cem porcento, tá? Por que na maioria das vezes só dão teoria, prática não, e você está com sede de prática, como você vai aplicar com tal aluno... como eu falei, é uma diversidade de alunos, então você tem... cada um é diferente do outro... então a gente quer uma prática pedagógica que vá atingir a todos, pelo menos aquele... para apaziguar um pouco e ter que continuar com a turma. Agora vamos dizer que está uns 50%.

Professora 3: Falando das formações, tanto as iniciais, que eu acredito que tenha a ver com o curso de graduação, e as continuadas... eu acredito que hoje em dia, as formações continuadas estão querendo melhorar, eles deram uma evoluída, né? Porque, há anos que eu faço formações e eu vejo que é a mesma coisa, a mesma coisa... avaliação, avaliação. Mas, a gente precisa... eu creio que tem que haver sim uma reciclagem nas nossas formações, tem que ser algo mais atualizado, mais vivenciado... eu penso que os formadores precisam conversar, conhecer um pouco mais da realidade de uma sala de aula mesmo... pra poder fazer com que essas formações tenham mais... é, como que eu posso dizer?... sejam mais produtivas para o nosso dia a dia.

Professora 4: Quando a gente sai da Universidade, quem nunca teve contato com a escola, é bem cru, né? Então, tem aquele choque com a realidade, é um momento que você começa a ligar aquilo que você aprendeu na Universidade com aquilo que você está vivendo na sua realidade. Você vai se adaptando, vai vendo o que dá e o que não dá, vai tentando se organizar. Ao longo da nossa trajetória a gente começa a ver, no meu caso, eu quero muito

fazer um curso de letras porque vejo a necessidade nos alunos de 4.º e 5.º ano, pois eles estão indo pra o 6.º ano sem saber a base. Em matemática não sabem as quatro operações, fração, porcentagem... então... eles estão chegando no 4º ano sem estarem alfabetizados e saindo do 5.º sem estarem completamente alfabetizados. Vejo essa necessidade total de todo professor pedagogo já sair da universidade e buscar uma formação continuada, uma pós em uma área específica, ou até em todas, porque é o que eu disse, minha formação foi muito pincelada no que se refere aos conteúdos que eu preciso aplicar na minha sala. Vejo que em algumas disciplinas eu preciso melhorar muito, tem conteúdos que às vezes eu falo: - meu Deus, isso eu aprendi há dez anos, socorro! Então, é muito importante, porque senão o professor só vai ter um diploma, vai para a sala de aula falar abobrinha, o aluno não vai aprender, vai passar para o próximo ano e vai passando, e vai passando, e aí vira o caos que a gente vê hoje. É importante o profissional pedagogo ter esse olhar e realmente se preocupar com aquilo que está ensinando, se preocupar com aquele conteúdo e ir atrás, e aí depende do profissional. E me deixa ver se respondi a pergunta. Se desenvolve? Com certeza desenvolve e tem que desenvolver e a gente tem ir atrás para desenvolver, se não desenvolver a gente que encontrar outros meios para desenvolver.

8) No que se refere à mediação dos conteúdos escolares, quais são as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano de seu trabalho pedagógico? E quais os elementos facilitadores da docência?

Professora 1: As maiores dificuldades que eu vejo é a falta do acompanhamento da família dos nossos alunos e a questão da indisciplina em sala de aula. Às vezes, você tem uma turma boa, você tem alunos interessados, e a maioria não é, então isso acaba atrapalhando.

Elementos facilitadores - a gente pode contar com a equipe pedagógica, que sempre nos auxilia, temos os PLs (horário de planejamentos) livres também, que a gente pode pesquisar, as formações continuadas... então tudo isso auxilia.

Professora 2: Dificuldades - as crianças estão crescendo mal-acostumadas a passar de ano, fazendo ou não fazendo as atividades, passam. Então foi desvalorizado a educação, o conteúdo... pode ser o melhor conteúdo. Eu já expliquei para os meus alunos: conteúdo que tem na municipal, tem na particular, o que depende é o aluno querer aprender, de querer estudar. Eles não querem estudar porque sabem que vão passar. Por isso que fica essa indisciplina total... sabe que vai passar de qualquer jeito. Eu já tive aluno que perguntou:

professora, estudei tanto para passar, aquele lá faltava, respondia a professora e passou também? Facilitadores - Equipe! Tem que ter uma equipe, professor sozinho não dá conta.

Professora 3: Creio que um dos problemas que nós temos nos deparado nessas turmas de 5º ano... acredito que a gente te recebeu muitos alunos ainda não alfabetizados, que não sabem escrever... você dita e eles não sabem escrever, tem muita dificuldade de leitura... então isso atrapalha as outras questões... a questão do desenvolvimento dele na série que está cursando, né? Ele deveria estar adiante, deverão ter um conhecimento prévio mais... é... mais complexo e ele ainda está numa fase de conhecimento de 2º e 3º ano. Então, isso, eu acho que é uma dificuldade que a gente tem tido e não é só uma fala minha, eu tenho conversado com outros professores e vejo que é uma realidade.

Professora 4: As principais dificuldades que eu encontro no meu dia a dia, certeza é... a estrutura. Então a questão da estrutura prejudica um pouco, é... o calor... às vezes o ventilador está estragado, né? E aí você tem que ter um jogo de cintura. Eu tenho 37 alunos, então são trinta e sete alunos (ênfase), eles são pré-adolescentes, alguns adolescentes com 14 anos... então, você imagina, né? Eles querem conversar, aquela fase deles, e aquele calor... o ventilador não pegando. Haja jogo de cintura para poder fazer o meu trabalho independente das circunstâncias. Tem que ter o jogo de cintura (ênfase). Acho que essa é uma das dificuldades, além da quantidade de alunos, do espaço da sala, a participação dos pais também. Na reunião dos pais você vê dez alunos e dez pais de uma turma de trinta e sete. Às vezes eu preparam, quero falar algo com os pais e eles não estão ali. Muitas vezes são os que mais eu preciso conversar e são os que não estão. Essas são as minhas maiores dificuldades.

9) Das disciplinas que você ministra, em qual delas possui mais dificuldades para desenvolver os conteúdos e por quais motivos?

Professora 1: Por ter tido sempre, ao longo da minha vida escolar... sempre tive bastante dificuldades com a área de exatas, então às vezes eu tenho, vez ou outra, tenho alguma dificuldade com a matemática. Mas aí a gente pesquisa, pede a ajuda de algum colega e segue.

Professora 2: Na faculdade você aprende o superficial... é olha que eu sou formada das antigas hem. Os livros didáticos que estão vindo, que estão sendo apresentados, dados para trabalhar, não... não tem a teoria e a atividade. Eles já dão contextualizado. Por que quando você tem a teoria e a formula de como fazer é mais fácil você procurar, voltar para a teoria e

resolver os exercícios. O que faz o aluno aprender é a atividade, com quantidade de atividade o aluno aprende. Nossa tempo é pouco e o que nós temos que ministrar é muito.

Professora 3: Geografia tem sim suas dificuldades, muitas vezes não termos materiais para trabalhar essa disciplina, então é outra questão, é a falta do material, é a falta de termos os conteúdos dentro dos nossos livros. A gente explica, a gente ensina, dá exemplo, põe no quadro, pede para o aluno ir ao quadro... mas eles ainda continuam tendo dificuldades.

Professora 4: Bom, eu comprei um material, fiz um investimento e comprei um material de planos de aula, assim, maravilhoso, porque só o livro que vem todo ano, que às vezes chega mega atrasado, não nos ajuda. Você começa o ano contatando com o livro e não tem. Então, todo professor tem que ter o material dele. As minhas dificuldades é geografia, história, matemática, frações... são conteúdo que a gente viu lá no ensino fundamental e que são pinelados na Universidade. Sendo bem realista, eu passei quatro anos na Universidade, sai com o diploma, sou professora, mas me deparo com as orientações curriculares que dizer que devo dar certos conteúdos para os meus alunos que eu vi há duas décadas. Mas, tenho dificuldade com alguns conteúdos da matemática, geografia e história, por exemplo, e estou arregaçando as mangas para poder ensiná-los da melhor maneira: é comprando material, pesquisando, fazendo curso online. Meu curso realmente foi muito superficial nesse quesito.

10) Para você, qual é a importância dos conteúdos escolares para a vida dos estudantes?

Professora 1: A importância dos conteúdos é que a gente deve seguir essa sequência de acordo com a idade, nível, então, é importante que tenha sim os conteúdos já pré-determinados.

Professora 2: A questão da leitura é fundamental, o aluno sem ler não é nada. Isso serve para matemática, história, geografia, ciências, tudo... tudo depende da leitura. E o aluno hoje tem preguiça de ler, até o texto do *whatsapp* escrevem pela metade, então está muito facilitadora a mídia, a tecnologia e eles não estão aprendendo nada, eles não se interessam por mais nada.

Professora 3: Às vezes, a gente fala assim... ah, mas isso não tem nada a ver com o dia a dia do aluno... mas eu acredito que, se a gente souber trabalhar os conteúdos que estão ali propostos para serem trabalhados, de uma maneira, é... trazendo para a vida deles, para o dia a dia, para o cotidiano, acredito que tem sim uma importância, acredito que isso vai ser... é... vai fazer parte do seu conhecimento, mais pra frente ele vai lembrar e vai falar... ah, a minha professora me ensinou isso lá no 4.^º ano, no 5.^º ano, quando ela levou pra sala uma atividade

desse conteúdo. Então eu acredito que vai muito da forma como nós transmitimos esses conteúdos, para que realmente seja relevante na vida dos nossos alunos.

Professora 4: Toda! Mesmo que os alunos pensem que não é importante e onde vai usar aquilo, com o tempo ele vai associando com o cotidiano. Esses conteúdos formam o caráter, formam uma visão de mundo, é... aprender a lidar no dia a dia, com contas, é... realmente inserir esse aluno na sociedade. Então, total. Claro que tem alguns pontos dentro dos conteúdos, que estão nas orientações que... dependendo do professor, vai achar necessário, desnecessário por uma série de questões. Mas, em geral, o conteúdo que está ali é para formar o cidadão, para inserir no nosso mundo, no mundo em que a gente vive, no mundo capitalista... saber lidar com situações no dia a dia, ter uma base de geografia, ter uma base quem ele é, onde ele está. É situar esse indivíduo e claro preparar para o futuro, para aquilo que vai enfrentar.

11) E qual é o papel do professor na mediação dos conteúdos escolares?

Professora 1: O nosso papel é ministrar esses conteúdos da maneira mais clara possível para que a gente consiga atingir o objetivo final, que é o conhecimento dos nossos alunos, que eles consigam entender e compreender aquilo que está sendo transmitido para eles.

Professora 2: O professor tem que ser muito dinâmico, antenado, fazer propostas, negociações para estimular o aluno a estudar... porque vem de casa sem querer estudar porque vai passar do mesmo jeito.

Professora 3: O papel da mediação do professor está na forma como os conteúdos são transmitidos, e isso vai muito de professor para professor. É a gente sair um pouco do quadradinho do livro e procurar trazer algo que chame atenção do nosso aluno, algo que ele queira aprender... eu acredito que é isso vai fazer a diferença, é isso que vai fazer com esse nosso papel de mediador tenha sentido. Eu falo isso porque eu tiro por mim... eu fico vendo... eu preciso procurar mais, preciso... é, parte de mim, não parte da escola, não parte da minha coordenadora, parte de mim o interesse de levar para o meu aluno algo que faça sentido na aprendizagem dele.

Professora 4: Sem o professor, como ele vai construir o conhecimento? Claro, nós podemos aprender sozinhos, a gente pode pesquisar, mas é importante ter um professor, ter uma pessoa ali nos ajudando a construir esse conhecimento. O professor está ali pra isso, para ensinar, mostrar o conteúdo e o aluno para fazer as assimilações dele; ele quem vai construir, mas para

construir tem que ter o professor, sem o professor não tem análise. O professor proporciona ao aluno o senso crítico, ele é o responsável por promover interações entre eles, as diversas formas do aprendizado... tudo é o professor, ele quem vai proporcionar isso. Dentro da sala de aula que o próprio aluno vai descobrir qual a melhor forma que ele aprende, e aí cabe ao professor proporcionar momentos diferentes, metodologias diferentes para que o aluno identifique a forma que aprende melhor.

12) O que você acha que poderia mudar para que o trabalho didático com os conteúdos escolares fosse melhor desenvolvido?

Professora 1: Acredito que isso tem que partir mais do professor mesmo, com aulas mais dinâmicas, aulas mais práticas, numa escola que tenha um laboratório, utilizar esse laboratório, por que essas turmas já são mais inquietas e cobram sempre novidade da gente, então, a palavra-chave acho que seria inovar, inovação.

Professora 2: Mais teoria, mais atividade, menos conteúdo... por que antes o pouco bem estudado do que o muito jogado ao vento. Um currículo mais enxuto. Essas diretrizes curriculares não são feitas, criadas, pelos professores de sala de aula, são criadas por quem tá em funções que não conhece a realidade do professor... prática não tem, realidade não tem... então, é um monte de leis... você viu o livro didático? Cada vez pior... o livro de matemática não tem teoria, tive que pedir ajuda para a professora de matemática, porque não tem teoria!

Professora 3: O que falta muitas vezes é a gente ter condições materiais, ter material para desenvolver... é a informática, poder levar os alunos para sala de informática, e ter internet, é ter como passar vídeos, é ter espaço para desenvolver atividades, é ter um laboratório de matemática, um laboratório de ciências, é poder tirar os alunos da sala de aula e ter um espaço para que eles possam aprender, não é? Eu acho que a gente tem que... não é só... eu falei nas questões anteriores do professor, mas não é só... às vezes o professor até quer fazer, que desenvolver um trabalho diferenciado, não para chamar atenção da direção da escola, mas é para que o aluno seja... o aluno aprenda aquilo, o aluno tenha desejo de aprender, o aluno queira ir para a escola para realmente aprender. Então eu acho que falta uma série de coisas: é material, é espaço, é oportunidade de a gente fazer o trabalho, esse trabalho que às vezes a gente deseja e não consegue por falta de condições e oportunidade. É uma série de coisas, não tem um fator só, são várias coisas que deveriam... se a gente juntar e conseguir resolver isso, a gente vai ter um resultado muito melhor na questão da aprendizagem dos nossos alunos.

Professora 4: Olha, é uma coisa que eu acho que não vai acontecer, mas é... o professor poderia ter outra pessoa em sala de aula para auxiliá-lo, para ajudar. O professor está passando conteúdo ou atividade, ter um outro professor ali para auxiliar aqueles que estão com mais dificuldades. Às vezes a turma está andando, mas tem um ou outro que está com mais dificuldade, e o professor tem que parar... o certo, né? Seria ele parar para atender aquele aluno que está com mais dificuldades. Mas, como ele vai fazer isso? De que maneira? Como ele faz isso sozinho? É muito complicado. Eu acho que teria que ter mais de um professor em sala de aula. Um ali... que fosse um estagiário, que fosse uma pessoa que está ali se formando, como muitas escolas particulares fazem, né? Elas colocam estagiários para auxiliar o professor aquilo que ele não tem tempo para fazer. É muito importante isso. Por exemplo, ontem eu apliquei uma prova e meu aluno que sempre fica ali quietinho e tal... entendeu fulano? Entendi. Entendeu mesmo? Entendi. Ok.... então, ele vem me perguntar uma coisa que eu disse assim: - meu Deus, o que eu faço? Em geral a turma está ótima em relação aquele conteúdo, mas a pergunta que aquele me fez, se eu tivesse alguém para me auxiliar naquele momento, eu falaria assim: - fulana, senta ali com o aluno tal e explica pra ele isso aqui, explica novamente isso pra ele. Isso facilitaria muito, me ajudaria muito. O aluno, a sala... das duas, uma... ou sala deveria ter um número reduzido de alunos, ou no meu caso que estou com trinta e sete aluno, deveria ter dois ou três professores. Eu como professora, outro professor, ou até mesmo dois auxiliares. A gente não consegue ensinar todo mundo, não tem como, isso é utopia, nunca vai acontecer... é muito difícil o professor sozinho dar conta de tudo isso de aluno e realmente conseguir ensinar a todos aquele conteúdo. É muito difícil. Outra coisa, acho que o professor deveria... a complicado... acho que deveria buscar melhor a mesmo, sabe? Não só como profissional, mas como pessoa. Ali em sala de aula nós vemos muitas situações difíceis é... vai muito do professor buscar, se preparar, se aperfeiçoar. Deveria ter um tempo para que eles fizessem um trabalho em grupo, de estudo com... por exemplo, a professora do quinto ano e o coordenador terem um momento de reflexões, estudos de caso, como nós fazíamos na Universidade. Mas, na Universidade parecia uma realidade tão distante da gente. Agora não, a gente pegar casos reais mesmo, discutir. Acho que tudo isso que falei ia ajudar muito no desenvolvimento dos conteúdos.

13) Qual é o sentido de ser professora para você?

Professora 1: Ser professora é algo que vem do coração, algo que eu sempre... sempre pensei em ser por que eu acredito na educação, acredito que a gente deva transmitir o melhor para os

nossos alunos, não só a questão do conhecimento, mas a questão de afeto também, né? Então, assim, ser professora é até ser uma segunda mãe, dependendo da situação. Ser professor é vida.

Professora 2: Eu tenho orgulho! Que ninguém me escute porque esses dias andaram falando até que eu sou chacreira. Tenho orgulho, principalmente no caso da Educação Especial, porque aquele aluno está te respeitando porque vê você uma pessoa diferente, uma pessoa que tá ali para ensinar, que gosta e que respeita. É na Educação Especial que vejo minha valorização enquanto professora.

Professora 3: É a realização de um sonho, e eu vejo nessa minha função a oportunidade de fazer o diferencial na vida das minhas crianças, daquelas crianças que chegam pra mim. É uma palavra, é um abraço, é uma bronca... é... alguma coisa que possa fazer com que a vida daquela criança seja melhor. É o conhecimento que eu possa transmitir a ela... eu acho que isso é... não é uma profissão ser professor, é uma missão, é algo que... é um dom que Deus nos dá, uma capacidade e por isso eu fico pensando... eu preciso fazer mais, preciso ir além daquilo que está simplesmente ali... ah, tenho que fazer isso aqui, transmitir conhecimentos. Penso que tem que ser mais, na realidade em que a gente vive a gente tem que ser mais. Isso é desgastante, às vezes tira nossa força, nosso sono quando você que o seu aluno não está alcançando, não está conseguindo... mas eu vejo que é um dom, é uma oportunidade de fazer algo diferente na vida de uma criança, então eu agradeço a Deus a oportunidade por ser professora e quero procurar ser melhor naquilo que eu faço.

Professora 4: É ter a oportunidade de levar... ensinar o ser humano, de mostrar que ele pode, que ele é capaz. Infelizmente muitos alunos veem de casa muito machucados, não tem estrutura. O professor não tá ali só para ensinar conteúdos de história, matemática, português... não, ele não está ali só pra isso. Antes de ele ser um professor, tem que ser um bom ser humano. Então, para mim o mais importante é isso. O conteúdo é consequência de eu estudar, me dedicar, planejar, mas ali a gente não transmite só isso, não adiante. Ali nós transmitimos valores, indiretamente, nós transmitimos princípios. A gente tá ensinando aqueles alunos a terem uma postura na sociedade, eu estou tendo a responsabilidade desse meu aluno ser ou não um traficante, né? Em algum momento ali eu posso mediar uma situação que, talvez, lá na frente eu evite que esse meu aluno se torne um agressor... algo que eu fale pra ele, que eu diga pra ele. Eu tenho que ter um olhar atento ao meu aluno e é muito difícil u conseguir enxergar todos eles de uma maneira individual numa sala muito lotada. Ser professora é... é dar sentido ao aluno, não só em conhecimento, mas na questão da vida

mesmo. É além de transmitir conhecimento. É uma missão, não vou falar que é dom, mas acho que nasci para isso. Ensinar é minha vida, não me vejo... pode até ser que um dia eu saia da sala de aula, mas eu nunca vou deixar de ensinar, de ser professora, porque eu... desde pequena me vejo nessa posição. Para mim é muito gostoso pensar em maneiras de ensinar, a maneira correta de ensinar. Quando meu aluno não está aprendendo, vou em busca de ensinar de outra maneira, mas penso que ele tem que aprender.