



Selma Garrido Pimenta · Cristina d'Ávila ·
Cristina Cinto Araújo Pedroso · Amali de Angelis Mussi
Organizadores

A didática e os desafios políticos da atualidade

Volume 2

XIX ENDIPE
FACED/UFBA, 2018

A didática e os desafios políticos da atualidade

Volume 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



XIX ENDIPE
FACED/UFBA, 2018

A didática e os desafios políticos da atualidade

Volume 2

Selma Garrido Pimenta
Cristina d'Ávila
Cristina Cinto Araújo Pedroso
Amali de Angelis Mussi

ORGANIZADORES

Salvador
Edufba
2019

2019, Autores.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Vânia Vidal

Foto de Capa

Bhruno Quadros

Revisão

Mariana Rios Amaral de Oliveira

Normalização

Equipe da EDUFBA

Sistema de Bibliotecas – UFBA

A didática e os desafios políticos da atualidade : XIX ENDIPE
FACED/UFBA, 2018 / Selma Garrido Pimenta ... [et al.]
(organizadoras). - Salvador : EDUFBA, 2019.
266 p. - (XIX ENDIPE, 2).

XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino,
Salvador, Bahia, 3 a 6 de setembro de 2018.
ISBN 978-85-232-1913-0

I. Didática (Ensino superior). 2. Educação - Finalidades e
objetivos. 3. Professores - Formação. 4. Educação e Estado. I.
Pimenta, Selma Garrido. II. Encontro Nacional de Didática e Práticas
de Ensino (19 : 2018 : Salvador, BA).

CDD – 371.3

Elaborada por Evandro Ramos dos Santos CRB-5/1205

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br

edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Apresentação 07

PARTE 1

DIDÁTICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva 19

Maria Isabel de Almeida

A pesquisa-ação colaborativa 37
seus desafios e perspectivas na formação do professor universitário

Marinalva Lopes Ribeiro

PARTE 2

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURAS

Cursos de Pedagogia 57
transgressões na formação de professores polivalentes

Selma Garrido Pimenta

Cristina Cinto Araújo Pedroso

Isaneide Domingues

José Cerchi Fusari

Marineide de Oliveira Gomes

Umberto de Andrade Pinto

Valéria Cordeiro Fernandes Belletati

Curso de Pedagogia um pouco de história e de transgressões <i>Célio da Cunha</i>	87
Transgressões na formação de pedagogos(as) de um <i>éthos</i> curricular unitário a uma pedagogia do plural <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	103
(Re)afirmando o lugar da didática na formação docente <i>Ana Verena Freitas Paim</i> <i>Maria Cláudia Silva do Carmo</i>	129
A didática e sua contribuição para a formação de professores algumas reflexões sobre sua necessária presença <i>Veleida Anahi da Silva</i>	149
A Geografia escolar como eixo de diálogos possíveis entre didática geral e didáticas específicas na formação do professor <i>Lana de Souza Cavalcanti</i>	163

PARTE 3

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DIDÁTICA

Políticas educacionais para a educação básica o Pibid, suas repercussões e desafios atuais <i>Alessandra Santos de Assis</i>	189
Desafios políticos da atualidade e da didática <i>Celi Nelza Zulke Taffarel</i>	209
Sobre os autores	259

APRESENTAÇÃO

O XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), realizado na cidade de Salvador, Bahia, no período de 3 a 6 de setembro de 2018, colocou aos cerca de 3 mil participantes ali presentes o desafio de discutir, problematizar e propor encaminhamentos possíveis à indagação: “Para onde vai a didática?”. A partir dessa indagação, quais os enfrentamentos às abordagens teóricas as pesquisas têm contemplado diante dos desafios políticos da atualidade? E nesses contextos, até que ponto tem sido possível abordar os temas da contemporaneidade que são nucleares ou atravessam o saber didático, como o protagonismo dos sujeitos, as emergências, as tensões e as tecnologias; as contribuições oriundas das aproximações realizadas entre a didática e as distintas áreas do conhecimento e as relações e implicações produzidas entre a didática e as narrativas de formação docente sob a égide da sociedade neoliberal?

As políticas que interferem nos processos de formação docente, no contexto atual, são decorrência direta de um processo de mercantilização da educação como parte do elenco das novas estratégias de desenvolvimento sustentável e de crescimento econômico, defendidas pelo Banco Mundial. Essas estratégias se viabilizam por intermédio do financiamento de projetos que objetivam o combate à pobreza como foco das suas atividades, ao mesmo tempo em que determinam as diretrizes e estratégias para a educação em países de cuja lista o Brasil faz parte.

As prioridades da citada política incidem negativamente sobre a formação de professores ao acentuar como foco dos cursos as práticas de ensinar em detrimento das teorias e ao implementar sistemas de avaliação e premiação que precarizam o trabalho docente ao instituir abono no lugar de aumento salariais. Essas e outras medidas somadas a tantas outras passam pela vida profissional dos professores sem que eles compreendam com clareza os determinantes e a intencionalidade de tais ações.

Nessa economia de predominância financeira, como nos diz Sguissardi,¹ são anuladas as fronteiras entre o público e o privado, o que promove uma educação superior desigual, com baixa qualificação para a grande maioria e alta qualificação para a elite. Firma-se, cada vez mais, o empenho pelas avaliações externas das escolas, que as classificam de acordo com critérios que não passam pela realidade do seu coletivo institucional. Esse panorama, decorrente dos acordos internacionais expressos nas políticas de educação, interfere nos processos de formação docente, nos quais estão situadas a didática e a prática de ensino como mediadoras da ação formativa dos cursos de magistério e no trabalho do professor. Inclui-se, nesse contexto, o modelo de educação para o século XXI, delineado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), legitimado no *Relatório Delors* desde os anos de 1990. Tais decisões passaram a ser fundamentais para as políticas em educação, com base nas ideias de globalização, cujo discurso, como dizem Shiroma, Moraes e Evangelista,² gravita a órbita da necessidade de mundializar a cultura adaptada às tecnologias da informação.

O ensino superior, nessa perspectiva, enquadra-se na categoria de motor do desenvolvimento econômico, enquanto o professor passa a ser considerado um agente de mudanças, com formação para a pesquisa e capacidade de organização e sociabilidade a fim de garantir a sobrevivência de valores e a promoção de mudanças na sociedade globalizada. Assim, as práticas de gestão empresarial se infiltram como tendência administrativa e se tornam evidentes no movimento de espaços transformados em centros de excelência e na primazia da produtividade acadêmica dos professores. A difusão desse tipo de concepção conduz à ampliação desmedida do mercado consumidor de “bens e serviços”, do qual o ensino superior faz parte.

As chances de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, advinda de uma formação sucateada, abrem a oportunidade de negócio

1 SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas: v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

2 SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. São Paulo: DP&A Editora, 2000.

para os empresários da educação. A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade. Na sociedade globalizada, as políticas educacionais, incluindo as de formação de professores, não são idealizadas em seus países de origem, mas nos polos centrais da economia, como os Estados Unidos. A repercussão desse fato nas práticas dos professores e no cotidiano escolar mostra a marca da mercantilização, das políticas de educação e da lógica de livre mercado. Tais direcionamentos resultam no desmantelamento da formação universitária, alargando as desigualdades no campo da educação. De tal modo, são vendidos pelos editores, para o governo, pacotes de testes padronizados, programas, projetos e materiais didáticos, o que implica a tentativa de desprofissionalização do magistério, que corre por fora do sistema formal de ensino superior, acompanhado pelo discurso de exaltação da prática. Zeichner,³ por sua vez, tece crítica à internacionalização, na qual se envidam esforços para a preparação de professores na direção de uma economia global, e destaca, nesse contexto, a tendência em seu país, os Estados Unidos, de formar professores em instituições e grupos associados fora do sistema de ensino superior.

O enfoque para a ampliação da desigualdade na formação de professores e os danos causados na educação nos levam a verificar que, mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso. Os alunos trabalhadores são os mais prejudicados, uma vez que não dispõem de tempo para a participação em projetos e programas de pesquisa e docência. Ao mesmo tempo em que o autor critica a formação de professores nos moldes da sociedade globalizada, aponta para uma “educação global crítica”, que objetiva ajudar aos professores na compreensão da realidade em que estão inseridos e os exorta à participação nas lutas por justiça social.

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

Distante dessa proposta colaborativa, avançam os processos de precarização da escola e das universidades públicas, inclusive no âmbito da pós-graduação. Essa última, mergulhada em procedimentos competitivos de produtividade cumulativa, parece se afastar cada vez mais dos processos reflexivos e problematizadores próprios da pesquisa, que poderiam viabilizar a compreensão da realidade. A exemplo desse empobrecimento da formação pós-graduada, acrescenta-se a institucionalização dos mestrados profissionais que, na área da educação, se voltam a valorizar as práticas, sem a fertilização que as teorias propiciam. Nesses mestrados, a pesquisa fica reduzida a simples estudos.

Concordamos com Saviani (2008)⁴ quando nos ensina que a função mediadora da educação no contexto social precisa ser analisada com substrato na problematização das questões advindas da prática social, instrumentalizada por teorias que auxiliem na compreensão crítica dessa realidade e tendo como horizonte a viabilidade da sua incorporação na vida dos alunos.

E o que pode a didática nesse contexto?

Dentre os eixos que estruturaram o desenvolvimento do tema geral do XIX Endipe, nos eixos 2, “A didática e os desafios políticos da atualidade”, e 3, “A didática, saberes estruturantes e formação de professores”, foram contempladas as pesquisas que tratam a didática e os desafios das reformas políticas neoliberais, os projetos de regulação da educação escolar e seus rebatimentos na profissionalidade docente e as proposições atuais para a formação de professores com vistas a superar os efeitos nefastos dessas políticas.

Para compor este livro, foram escolhidos os textos oriundos de pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa, sustentadas em diversas abordagens epistemológicas críticas e pós-críticas emancipatórias e com procedimentos próprios para análise de dados documentais, narrativas, observações, questionários, entrevistas, análises de discurso, pesquisa-ação crítica, análise de produções, grupo focal, estudos de caso, em seus múltiplos desdobramentos.

4 SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

Merece destaque, dentre as abordagens, a postura que marca as pesquisas que se debruçam sobre as práticas pedagógicas de docentes que atuam em escolas de educação básica ou do ensino superior, que considera os professores como protagonistas da pesquisa; ou seja, que pesquisa com os professores, e não sobre eles, ampliando, assim, a concepção teórica do professor intelectual crítico-reflexivo, pesquisador da práxis pedagógica que se realiza nos contextos escolares. Essa concepção, como sabemos, se opõe radicalmente ao neoliberalismo, que concebe o professor como mero técnico executor na cadeia produtiva empresarial do ensinar.

Os temas contemplados neste livro tratam da didática no ensino superior, da relação entre educação, pedagogia e didática emancipatórias e da formação de pedagogos e de professores polivalentes nos cursos de Pedagogia; e da didática nos cursos de licenciaturas que formam professores para o ensino fundamental II e o ensino médio.

No ensino superior, a didática há que se confrontar com temas como a ausência da formação pedagógica dos docentes; a pseudodisputa entre o pesquisar e o ensinar na carreira docente das universidades; a lógica do produtivismo acadêmico; as transformações no mundo do trabalho e os reatamentos no ensino e nos cursos de graduação; e as precárias condições de trabalho docentes nas instituições financistas mercadológicas.

Em relação à pedagogia e à didática na formação de pedagogos e de professores polivalentes, os temas abordam os problemas nas propostas oficiais. São eles: a disputa teórico-epistemológica na área e os desafios face à precarização da educação escolar da infância; as reflexões em torno das continuidades e rupturas das práticas pedagógicas dos(as) pedagogos(as); o debate em torno da superação da compreensão dicotômica entre o saber e o fazer; a ausência da unidade teoria e prática; a pesquisa da própria prática pedagógica e o rompimento com a didática prescritiva rumo ao movimento dinâmico e dialético entre o pensar e o fazer; a redefinição de possibilidades epistemológicas e formativas do papel da didática nos cursos de licenciaturas; diálogos possíveis entre a didática geral e as didáticas específicas; integração entre conhecimento pedagógico-didático e conhecimento disciplinar; o paradigma do professor pesquisador e professor reflexivo; o debate sobre a

ameaça do (neo)tecnicismo na formação do professor da educação básica; o papel da didática e seus desafios na constituição dos saberes docentes para a formação inicial e continuada de professores(as); a redefinição de possibilidades epistemológicas e formativas da didática nos cursos de licenciaturas e sua relação com as disciplinas específicas, as de fundamentos da educação, metodologias de ensino e estágios curriculares; a didática nas áreas específicas de conhecimento e o esvaziamento do saber político-pedagógico; a didática e as práticas de ensino para a educação básica e para o ensino superior; e, por fim, a necessidade de se considerar a realidade, os desafios e os contextos da escola pública como ponto de partida e ponto de chegada nos cursos de formação de professores; o paradigma do professor pesquisador e professor reflexivo; e o debate sobre a ameaça do (neo)tecnicismo na formação do professor da educação básica.

Este livro está dividido em três partes. A primeira parte aborda a questão da didática e do ensino superior, suas relações e possibilidades de enfrentamento aos embates políticos da atualidade. O primeiro capítulo da parte I, de autoria de Maria Isabel de Almeida, inaugura o tema, tendo como título: “Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva”. No texto, a autora discute as transformações que atingem a educação superior no país, especialmente após o golpe de 2016, e seus impactos nas práticas docentes. Seu foco centra-se na análise das relações entre os contextos institucionais em que se exercem a práxis docente e a didática.

O segundo capítulo, de autoria de Marinalva Lopes Ribeiro, “A pesquisa colaborativa: seus desafios e perspectivas na formação do professor universitário”, parte de desafios do contexto nacional que vêm impactando a universidade e a pedagogia universitária. Discute a definição do termo “pedagogia universitária”, expondo algumas necessidades formativas dos docentes da educação superior no campo pedagógico. Relata, ainda, a sua experiência com a formação pedagógica e a pesquisa-ação colaborativa. Conclui que esse tipo de pesquisa possibilita mudanças significativas na identidade docente, constituindo-se espaço para a expressão dos dilemas e inovações das práticas docentes.

A segunda parte do livro intitula-se “Didática e formação de professores em cursos de licenciaturas”. O capítulo terceiro, primeiro dessa parte, traz à baila uma rica discussão sobre os cursos de Pedagogia – “Cursos de pedagogia: transgressões na formação de professores polivalentes” –, tendo como autores: Selma Garrido Pimenta, Cristina Cinto Araujo Pedroso, Isaneide Domingues, José Cerchi Fusari, Marineide de Oliveira Gomes, Umberto de Andrade Pinto e Valéria Cordeiro Fernandes Belletati, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (Gepefe), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). O texto apresenta resultados de pesquisa que teve por objetivo analisar indícios de inovação curricular na formação do professor polivalente para atuar na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Aief). Buscaram-se indicações de caminhos coerentes com essa finalidade, mediante análise documental de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia do estado de São Paulo e de entrevistas com seus coordenadores, configurando-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio do estudo de casos múltiplos, a partir de 144 matrizes curriculares. O *corpus* da pesquisa resultou em 12 Instituições de Ensino Superior (IES). Os resultados das análises apontam que os cursos diferem no que se refere: às formas de organização do trabalho pedagógico; às condições de trabalho docente dentre as IES públicas e privadas; às configurações curriculares com predominância de uma estrutura disciplinar, com maior ou menor interface entre as disciplinas; aos movimentos de mudanças internas, que, no geral, não rompem com a predominante estrutura disciplinar; e às lógicas epistemológicas oriundas de diferentes áreas de conhecimento que não dialogam com a perspectiva global e integradora da pedagogia. Na análise interpretativa da diversidade reinante entre as instituições, foi possível identificar avanços em relação às categorias de inovação definidas (ou transgressões) em alguns PPC dos cursos de Pedagogia investigados, que os aproxima às suas finalidades de formar professores polivalentes.

O capítulo quarto, de Célio da Cunha – “Curso de pedagogia: um pouco de história e de transgressões” –, tem como objetivo mostrar que, na

história do curso de Pedagogia, várias tentativas foram envidadas com vistas à formação em nível superior de professores para o ensino primário. Para tanto, considera as experiências de criação do Instituto de Educação por Fernando de Azevedo, em 1933, da Escola de Educação vinculada à Universidade do Distrito Federal, fundada por Anísio Teixeira em 1935, e a reforma do magistério proposta por Valnir Chagas após a promulgação da Lei nº 5.692/1971, apontando as violências (transgressões) que interromperam as iniciativas pioneiras do tempo do Manifesto dos Pioneiros e questões pessoais que interferiram na “desomologação” da reforma dos anos 1970. Tece considerações sobre os efeitos das interrupções referidas para a política educacional do país.

O capítulo quinto, de autoria de José Leonardo Rolim, “Transgressões na formação de pedagogos(as): de um *éthos* curricular unitário a uma pedagogia do plural”, constrói uma crítica ao *éthos* curricular unitário do curso de Pedagogia operado a partir da apropriação da docência como formação para o magistério escolar. Parte dos pressupostos de que:

- a) a docência como base formativa do curso não se constituiu, ao longo da última década, em um princípio capaz de articular diferentes dimensões das práticas pedagógicas como se propunha em suas diretrizes nacionais;
- b) o curso de Pedagogia tem se situado à margem de movimentos de reinvenção da profissão pedagógica em territórios socioculturais em que emergem outras pedagogias.

A base conceitual do enfoque desdobrado no texto articula perspectivas em torno da noção de docência, da Teoria da Pedagogia e das pedagogias socioculturais que dispersam e pluralizam os estatutos de atuação de profissionais da educação em espaços não escolares. As abordagens apontam para a necessidade de diversificação curricular na formação de pedagogos(as) através de componentes e percursos formativos segmentados que contemplem outras pedagogias interessadas na formação humana em relações sociais vinculadas a espaços não escolares, porém articuladas em redes educativas à escola.

O capítulo sexto, de Ana Verena Freitas Paim e Maria Claudia Silva do Carmo – “(Re)afirmando o lugar da didática na formação docente” –, traz à discussão um fenômeno que já vem ocorrendo gradualmente no contexto dos cursos de licenciatura e, nos últimos anos, vem preocupando muitos educadores e pesquisadores do campo da didática. Trata-se do movimento de exclusão da didática dos currículos dos cursos de licenciatura. De uma posição de destaque entre o conjunto dos componentes curriculares que constituem o eixo da formação pedagógica, a didática vai sendo invisibilizada em face de jogos de poder e das disputas epistemológicas que permeiam os processos de reformas curriculares nos cursos de formação de professores.

O sétimo capítulo – “A didática e sua contribuição para a formação de professores: algumas reflexões sobre sua necessária presença” –, da autora Veleida Anahi da Silva, traz à baila algumas contribuições da didática enquanto disciplina fundamental para a formação dos futuros profissionais da educação, com particular atenção a suas concepções e avanços quanto aos aspectos históricos, sociais e educacionais para o desenvolvimento profissional dos professores em cursos de licenciaturas. Para a construção do texto, a autora ancorou-se no levantamento bibliográfico dos teóricos que se ocuparam em detalhar formas de ensinar e do porquê ensinar para a consolidação da formação para a cidadania.

Lana de Souza Cavalcanti assina a autoria do oitavo capítulo – “A Geografia escolar como eixo de diálogos possíveis entre didática geral e didáticas específicas na formação do professor”. Segundo a autora, o tratamento de elementos da formação de professores de Geografia pode ser feito destacando-se uma dimensão pedagógica e uma dimensão disciplinar. Com esse propósito, discute demandas da educação escolar no contexto brasileiro atual, a atribuição da crise da escola e os desafios quanto à formação docente para fazer enfrentamentos necessários a essa crise. Em seguida, formula ideias sobre a didática em uma perspectiva crítica, buscando articular suas orientações com a proposta de ensino de Geografia que tenha como objetivo geral a formação do pensamento geográfico.

A parte 3 – Políticas educacionais e Didática – apresenta os dois últimos capítulos. O texto de autoria de Alessandra dos Santos Assis – “Políticas educacionais para a educação básica: o Pibid, suas repercussões e desafios atuais” – objetiva analisar as repercussões e os desafios atuais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no contexto das políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação básica no período de 2007 a 2018. No seu trabalho de pesquisa, foram analisados documentos de base legal, relatórios de gestão e de pesquisa, teses e dissertações, livros e artigos produzidos por gestores, pesquisadores, colaboradores e beneficiários. Como resultado, apresenta os marcos da trajetória histórica do programa, situando-o no conjunto de políticas voltadas para a valorização dos profissionais da educação. Aponta também, a autora, os impactos do programa nos sistemas de ensino e discute as repercussões das medidas governamentais mais recentes, no bojo das reformas educacionais após o golpe de 2016 e a luta pela continuidade do Pibid. O trabalho realizado provoca a reflexão sobre os diferentes projetos de educação e de sociedade que estão em disputa no Brasil, que se traduzem concretamente no processo de implementação das políticas educacionais para a educação básica e para a valorização de seus profissionais. Celi Nelza Zulke Taffarel assina o último capítulo do livro 02.

Os leitores encontrarão neste livro contribuições que ampliam o conhecimento e as raízes dos problemas que afetam o ato didático situado no atual contexto histórico que vivemos, bem como possibilidades e caminhos para superar a marca tecnicista burocrática que a política neoliberal e privatista tende a imprimir à disciplina “Didática” e avançar na efetivação da didática crítica emancipatória.

As organizadoras

Salvador, setembro de 2018

PARTE 1

DIDÁTICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

POR UMA DIDÁTICA PARA TEMPOS DE RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR MERCANTILIZADA E COMPETITIVA

MARIA ISABEL DE ALMEIDA

PONTUANDO AS IDEIAS

O tema do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), ocorrido em setembro de 2018, centra-se numa pergunta crucial: para onde vai a didática? Crucial porque vivemos uma conjuntura social e politicamente adversa, na qual o ataque à dimensão pública dos diversos atendimentos das necessidades sociais está sob ferrenho ataque e, assim sendo, as questões relativas ao ensino, em todos os níveis educacionais, passam por transformações deformadoras que alteram o sentido do próprio caráter educativo/formativo/emancipador que lhes deve ser inerente.

Ser professor(a) nesse contexto, para além dos desafios de fazê-lo em uma carreira desprestigiada historicamente em nosso país, exige que tenhamos clareza de como as políticas educacionais em disputa repercutem na atuação docente. “Políticas educacionais em disputa e seus efeitos na atuação de professores” foi um dos focos de discussão desse evento, o que se traduz na busca por entender como tem sido a existência prática da didática, enquanto fundamento da prática docente, em meio às políticas de liquidação da educação pública brasileira em todos os níveis de ensino.

Aqui, tratarei da atuação docente na educação superior brasileira, território que, desde o século passado, vem sendo gradativamente dominado pelos privatistas, ampliando o perfil de seus entes financeiros – das igrejas no início do século XX (Pontifícia Universidade Católica, Metodista, Mackenzie, dentre outras), passando por agrupamentos sociais ou familiares ao longo deste século, até se deixar impregnar pelos interesses, métodos e políticas institucionais dos grupos financistas, implementadores de um paradigma institucional moldado pela lógica empresarial que se pretende hegemônico.

As reflexões que trago centram-se na análise das relações entre os contextos institucionais nos quais exercemos nossa práxis docente e a didática. Estão organizadas em três partes. Inicialmente, traço um quadro das políticas privatizantes da educação superior brasileira e os sucessivos ataques à universidade pública, com repercussões nefastas para o trabalho docente. Na segunda parte, trato das perspectivas da didática para a educação superior. E na última parte, esboço algumas reflexões acerca de uma didática para os tempos atuais, que, por suposto, é uma didática de resistência.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MEIO ÀS DECORRÊNCIAS DE UMA CONJUNTURA ADVERSA

A kamanchaka, fenômeno natural do Andes, é uma névoa escura e espessa que a tudo invade, que impede ver, que gera incerteza, angustia, ansiedade. Algo assim se passa nesse momento. O que era já não é e o que pode ser não se vislumbra... E enquanto a kamanchaka escurece toda a paisagem do humano, perdemos qualquer bússola para nos guiar até a saída.¹

(CASTELLS, 2018)

A educação superior caracterizou-se, ao longo da sua história, como espaço formador de quem dirige as sociedades em suas múltiplas dimensões. No caso brasileiro, na curta trajetória desse nível de educação, esse papel tem sido um indicador potente da discriminação socioeconômica que tem marcado nossa trajetória.

Essa marca constitutiva da nossa sociedade vem ganhando contornos de maior gravidade com a prescrição das políticas neoliberais, que, desde o final da década de 1980, vêm sendo impostas ao conjunto dos países por meio de relações econômicas e políticas, decorrente das necessidades do chamado processo de globalização. No Brasil, esses ajustes foram implementados com maior força entre 1990 e 2002 (governos Collor de Melo/Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso), enfrentaram maior resistência entre 2003 e 2016 (governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff) e voltaram com força total após o golpe de 2016 (governo Temer). Esse processo se efetiva por meio de diretrizes emanadas de organismos internacionais para as políticas públicas e para o ajuste do sistema produtivo nacional à dinâmica da competitividade global, que são prontamente acatadas pelos seus agentes localizados no aparelho do Estado brasileiro.

Foi esse cenário que me levou à escolha da epígrafe citada. Tomei conhecimento dessa referência à *kamanchaka* ao ler uma reflexão do soció-

1 “La kamanchaka, fenomeno natural de los Andes, es una bruma oscura y espesa que todo lo invade, que impide ver, que genera incertidumbre, angustia, ansiedad. Algo así nos sucede en estos momentos. Lo que era ya no es y lo que puede ser no se vislumbra... Y mientras la kamanchaka oscurece todo el paisaje de lo humano, hemos perdido cualquier brujula para guiarnos hacia la salida”.

logo Manuel Castells (2018) acerca dos tempos em que vivemos. Diz ele, numa alusão às palavras do sociólogo boliviano Fernando Calderón, que a *kamanchaka*, enquanto metáfora, expressa a situação vivida pela América Latina. E Castells acrescenta que, ao utilizá-la, entende aplicar-se ao conjunto do mundo e também às nossas próprias vidas.

Não há como não dar razão a ambos.

As exigências neoliberais de adequação da dinâmica do país atingem também o campo educacional. Especialmente na educação superior, temos vivenciado os efeitos das pressões do capital transnacional, o que afeta a vida das universidades públicas, ao mesmo tempo em que se expande o segmento das instituições privadas de educação superior com fins lucrativos. Segundo o Censo da educação superior de 2016, há no Brasil 2.407 Instituições de Educação Superior (IES), sendo 296 públicas e 2.111 instituições privadas. Esses números evidenciam as marcas de uma política privatizante e mercantilizadora da educação superior. Segundo Sguissardi (2017, p. 147):

As políticas sociais de educação superior não são autônomas em relação às tendências, predominantes no Estado privado-mercantilizado, que privilegiam as potencialidades do mercado e da acumulação do capital. Não apenas não são autônomas, como tendem a ser produto das articulações hegemônicas do capital, especialmente o financeiro, no seio do Estado.

Nas universidades públicas, há segmentos resistentes às políticas neoliberais buscando combater o predomínio de uma visão empresarial orientada para o mercado, para a produção de conhecimentos focados na acumulação e pautada pelas noções de excelência, eficiência e produtividade. Mesmo com esse embate, tem sido cada vez mais difícil resistir à implantação da remuneração por mérito ou produtividade e à avaliação individual e institucional por meio das medições dos recursos angariados e do impacto do prestígio alcançado. (ALMEIDA, 2012)

No campo da essência do fazer acadêmico, também se manifestam as consequências dessas políticas privatizantes. A sociedade neoliberal globalizada vai definindo sua própria compreensão de conhecimento e impondo as maneiras de produzi-lo e trabalhá-lo na formação de seus futuros quadros.

Muitos são os conceitos que orientam as direções colocadas para as políticas da educação superior: fala-se em competências, capacidades e aprendizagens baseadas em problemas, em casos advindos do mundo produtivo. (ROMAÑA; GROS, 2003) Ou, como afirma Barnett (2001), estamos presenciando uma verdadeira mudança epistemológica, na qual há o desaparecimento de um significativo vocabulário no mundo da formação – que envolve as ideias de compreensão, crítica, interdisciplinaridade, sabedoria –, enquanto emerge um outro vocabulário, de caráter essencialmente instrumental – centrado nas ideias de habilidades, competências, resultados, capacitação, empreendedorismo, transferibilidade. Em suma, a ideologia neoliberal e os interesses pautados pela lógica do mercado buscam impor a realização de um tipo de ensino sustentado por uma didática que tem como primeiro compromisso educativo colocar-se como parceira dos processos produtivos e propiciar a acumulação de lucros.

Particularmente, no que se refere ao trabalho docente na educação superior, também há repercussões negativas, tanto nas instituições públicas como nas privadas, quer seja pelas diretrizes de políticas educacionais ou institucionais, visando o encurtamento dos processos formativos, o aumento do número de alunos em sala de aula, a adequação ao produtivismo, a volta impositiva do tecnicismo, a ausência de liberdade acadêmica, as exigências do mercado de trabalho por meio da flexibilização, do gerenciamento e da precarização das relações. Isso se traduz especificamente para os docentes que atuam em instituições privadas com fins lucrativos em insegurança decorrente das demissões frequentes; no contrato por hora-aula, sem assegurar espaço-tempo para a pesquisa e para dimensão coletiva da docência, bem como para os desdobramentos após as aulas; nas relações hierárquicas, entre pares e com alunos, marcadas pelos parâmetros empresariais.

Também incidem diretamente sobre o exercício da docência as pressões e perseguições decorrentes da ideologia do projeto Escola sem Partido, a censura no ambiente acadêmico e as perseguições políticas, como ficou evidente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No entanto, mesmo em meio a esse cenário de destruição da dimensão pública da educação compromissada com o desenvolvimento social

em nosso país, nas últimas quatro décadas, houve um crescimento das demandas sociais, cobrando transformações nas estruturas da sociedade e, por decorrência, no acesso à educação superior.

Como fruto da combinação desse crescimento dos movimentos reivindicativos com a disposição política dos governos petistas (2003/2016), houve no país a criação de uma série de ações voltadas para a inclusão educacional e social dos segmentos tradicionalmente alijados, que caminharam centralmente em duas direções. Num primeiro movimento, tivemos o aumento dos investimentos na área educacional, o que levou à ampliação de vagas nas universidades públicas e à criação de novas universidades e institutos federais, bem como à criação de linhas de financiamento para o acesso à educação superior privada, ampliando, assim, a oferta de vagas no país – o que permitiu contemplar maior número de estudantes com origens sociais diversas nesse nível de educação. Num segundo movimento, tivemos a adoção de políticas inclusivas ou de ações afirmativas, caso das cotas nas instituições federais para pretos, pardos, indígenas e pobres, propiciando condições para a diversificação das elites brasileiras das próximas gerações. A combinação dessas políticas visava implementar a pluralidade social do ambiente acadêmico e oportunizar a inserção de grupos historicamente marginalizados nos ambientes profissionais mais qualificados e intelectualizados do país.

Segundo dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (Fonaprace), os objetivos das políticas inclusivas começaram a ser alcançados: no período entre 2003 e 2014, o número de alunos negros triplicou na educação superior federal; dois terços dos universitários têm origem em famílias com renda média de um salário mínimo e meio; o grupo de negros e pardos passou a representar 47,5% do total de estudantes das universidades federais no período de 2012 a 2014.

Ao mesmo tempo em que se desenvolveu esse fortalecimento dos movimentos sociais reivindicativos que levaram a mudanças nas políticas sociais, a dinâmica do capitalismo globalizado vem cobrando, especialmente após o golpe de 2016, a adequação das estruturas do nosso país aos interesses transnacionais do capital financeiro.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 95 – chamada, não por acaso, de “PEC da morte” – impôs o maior arrocho dos últimos tempos aos setores de atendimento social e coloca-se como um dos instrumentos para concentrar a renda e aprofundar a desigualdade. No tocante especialmente à educação superior, os resultados começam a aparecer: em 1º de agosto de 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) anunciou a iminência do corte de todas as bolsas de estudo em 2019. No dia 7 de agosto, foi a vez do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) comunicar a impossibilidade de manter os subsídios à pesquisa, à ciência e à tecnologia. Esse quadro é gravíssimo, pois a produção científica no país é dependente exclusivamente das universidades públicas, e a destruição delas pode ser a destruição de todo o conhecimento científico que o país produz.

Está em curso o processo de adequação da educação para torná-la compatível com o lugar de submissão e dependência que nos está reservado na reconfiguração das relações entre os países. Ela passa a ser objeto de competição, de disputa com vistas à acumulação exacerbada. Para executar esse projeto, as universidades públicas estão sendo desidratadas financeiramente por meio de cortes orçamentários e pela acusação de que são ineficientes. Definham a olhos vistos. Ao mesmo tempo, vemos crescer de modo assustador os grupos empresariais com atuação na educação superior. O Brasil possui a maior empresa de educação do mundo, dona de um conglomerado de instituições de educação superior, que agora adentra ao segmento da educação básica.

A educação superior está sob a regência da lógica financista, deixando de ter como horizonte os interesses nacionais e sociais. Como decorrência do atendimento aos interesses do rentismo de grupos econômicos poderosos, verifica-se arrocho nas condições de contratação de professores, nas quais predominam a alta rotatividade e cada vez menor qualificação, o maior número de alunos em sala de aula e a educação à distância feita sem rigor acadêmico e qualidade.

Esse é o cenário em que hoje trabalhamos todos nós!

A DIDÁTICA COMO BASE DO OFÍCIO DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

[Após 1964] o modelo político reforça o controle, a repressão e o autoritarismo. A educação é vinculada à Segurança Nacional. Enfatiza-se seu papel de desenvolvimento e são propostas medidas para adequá-la ao novo modelo econômico [...]. E a didática? Agora se enfatiza a produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle.

(CANDAU, 1984)

A literatura acerca da formação e atuação docente consolidou o consenso de que o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. Assim, a mediação da prática docente coloca-se como indispensável, porém em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica. (ALMEIDA, 2012) Com outras palavras, reafirmam-se a complexidade da atividade docente e a importância dos requisitos teóricos que a fundamentam. Em texto coletivamente produzido, sustentamos que:

[...] nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora. (PIMENTA et al., 2013, p. 145)

Como disse há pouco, nas duas últimas décadas, o Brasil viveu um profundo processo de transformação das condições de desenvolvimento da educação superior decorrente da massificação e diversificação do perfil estudantil – com destaque para a presença de estudantes trabalhadores com pouco tempo para o estudo, aumento do número de mulheres, diversificação das idades e aumento dos adultos com responsabilidades familiares maiores –; ampliação das instituições formadoras e, particularmente, dos

curso noturno; incorporação das novas tecnologias; facilidades de acesso ao conhecimento.

Como, então, ser professor(a) nesse novo contexto?

O objetivo do XIX Endipe é discutir especialmente a formação didática do professor enquanto profissional que atua em contextos cada dia mais heterogêneos e desafiadores. Face a essa abordagem, defendo que a didática requer que se tomem a prática educativa e o ensinar como objetos de análise e reflexão, assegurando os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento acerca do objeto de estudo. E dessa forma, pretende-se ajudá-los a desenvolver a atitude de questionar a própria atuação e refletir sobre ela como forma de aprimorar sua ação de ensinar na relação estreita com a teoria.

Essa delimitação do meu entendimento sobre a didática conduz ao confronto com a visão predominante em grande parte das políticas educacionais, das instituições de ensino e de seus profissionais, assentada numa forte tradição tecnicista e comumente entendida como campo de conhecimento que deve disponibilizar aos docentes as orientações práticas e os recursos adequados ao enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano do ensino. É triste constatar que a síntese feita por Candau (1984), na epígrafe desta seção, sobre o período da ditadura militar mostra-se adequada aos tempos atuais. Esse entendimento da didática voltada para a produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle do ensino sustenta-se na lógica das “receitas” que amparam as práticas pedagógicas conservadoras e ajuda a justificar os insucessos na aprendizagem como decorrentes das dificuldades e deficiências individuais.

Exemplo primoroso dessa concepção é o livro *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*, de autoria de Doug Lemov e publicado no Brasil sob o patrocínio da Fundação Lemman em 2011. Os títulos de suas duas partes não deixam dúvidas sobre seu conteúdo: a parte 1 é nomeada “Aula nota 10: as técnicas essenciais”, na qual estão arroladas as 49 técnicas, e parte 2 chama-se “Ajudar o aluno a tirar o máximo da leitura: técnicas e habilidades fundamentais”. São 325 páginas que, nas palavras das responsáveis pela edição

brasileira, Ilona Becskeházy e Guiomar Namode Mello (2011, p. 13), “trata-se de um guia extremamente útil para todos aqueles que diariamente enfrentam o desafio de ensinar”.

Nessa perspectiva, a didática se configura como campo de desenvolvimento e aplicação de técnicas, longe, portanto, de se preocupar com os fins do ensino e as maneiras de desenvolvê-lo. Configura-se desconectada da pedagogia e perde a direção de sentido necessária à formação humanizadora, como proposta e fundamentada por Freire (1983, 1996). Atem-se ao “como fazer” na sala de aula, perdendo a possibilidade de orientar intencionalmente as ações docentes. Ou seja, a didática fica reduzida a produzir contribuições aos modos de operacionalização do ensino.

Ancorados nessa perspectiva reducionista da didática, os(as) professores(as) ficam atados(as) quando surgem as dificuldades postas pelos alunos reais, que são diversos e portadores de conhecimentos e de necessidades particularizadas frente ao processo de aprendizagem.

Em decorrência desse quadro, justifica-se pensarmos numa didática que acrescente fundamentos às práticas docentes. Zabalza (2004) argumenta em favor da necessária reprofissionalização – que entendo como atinente ao campo da didática – desses(as) professores(as) como meio de assegurar que os alunos efetivamente aprendam e se constituam enquanto pessoas e profissionais competentes e críticos:

[...] não é suficiente dominar os conteúdos. Nem é suficiente ser um bom pesquisador em seu campo. A profissionalidade docente tem a ver com alunos e com como podemos atuar para que eles aprendam efetivamente o que pretendemos ensinar-lhes. [...] A dimensão ‘educadora’ da atividade profissional docente não combina com o mero preparo científico. Requer [...] que [o(a) professor(a)] esteja em condições de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus estudantes, de torná-los pessoas mais cultas e mais completas do ponto de vista pessoal e social. (ZABALZA, 2004, p. 114-115)

Um caminho para que nós professores(as) possamos cunhar nossa autoria é estabelecer balizas que ajudem na definição dos sentidos do trabalho

que realizamos. Em estudo recente de Belettati e Almeida (2018), pontuamos algumas das questões orientadoras dessa busca: quais perguntas importantes meu curso/minha disciplina ajudará os alunos a resolver? Quais conhecimentos, destrezas, capacidades ou qualidades lhes ajudarão a desenvolver? Como poderei estimular meus estudantes a cultivar o interesse por essas questões e capacidades? São perguntas que extrapolam o fazer da sala de aula. Estão para além dos conteúdos, recursos e estratégias didáticas a serem utilizadas. Implicam a postura docente, a direção de sentido do trabalho didático-pedagógico.

O QUE PODE A DIDÁTICA EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA?

A produção de conhecimento independente e crítico questiona a ausência de alternativas que o neoliberalismo tenta produzir em nossas cabeças todos os dias. Se não há alternativas, não há política, porque a política é alternativa. É por isso que muitas das medidas contra a universidade não parecem políticas, mas sim econômicas – os cortes financeiros, ou jurídicos, a luta contra a corrupção. O que está por trás é a ideia de que a universidade pode ser um fermento de alternativas e resistência.

(SANTOS, 2016)

Em outras palavras, a discussão daqui pra frente deve ser outra: sobre a permanente necessidade de resistirmos a esses novos tempos e sobre de que maneira o combate deve ser travado.

(CARDIN, 2017)²

Se educar é um ato político, como tão bem explicitou Freire (1983, 1996), fazê-lo em tempos em que as condições destinadas a assegurar dignidade à vida coletiva estão sendo aviltadas e destruídas requer de nós, professores e professoras da educação superior, uma reflexão a respeito do que está em jogo quando adentramos as salas de aula.

Se nossas aulas não podem ser compreendidas apartadas dos contextos político-social e institucional, bem como das circunstâncias pessoais

² Thiago Rodrigues Cardin, promotor de Justiça de São Paulo e integrante do Coletivo por um Ministério Público Transformador.

dos sujeitos envolvidos, como podemos conduzir nossas práticas pedagógicas nesse momento?

As duas epígrafes anteriores nos falam sobre a resistência nos tempos atuais – Boaventura delimita nosso território e Cardin nos chama para o combate. Ambos falam em resistência, conceito-chave para os momentos em que a trajetória dos povos adentra por caminhos tortuosos e perde-se o respeito à liberdade e à dignidade dos oprimidos. A produção acadêmica, a literatura, a arte e o cinema estão repletos de narrativas a respeito.

Resistir contra um poder opressor acompanha a história da humanidade – é o caso das ocupações coloniais em distintos momentos da história; da luta contra a escravidão ou a dominação, como no caso dos negros ou dos judeus; da luta contra as ditaduras repressoras, como no Brasil e em muitos outros países. Enfim, a resistência contra governos que impõem ditaduras, repressão, opressão, discriminação e exploração de uns em favor de outros é passo essencial na luta pela democratização e respeito aos direitos socialmente conquistados, bem como sua ampliação.

É isso que parte significativa da sociedade brasileira faz nesse momento: resistir aos efeitos do golpe de 2016 e às suas políticas subservientes aos interesses do capital transnacional. Especificamente no campo da educação superior, há ações organizadas institucionalmente que expressam essa reação. Dentre as várias iniciativas, destaco as disciplinas sobre o golpe de 2016. Inicialmente propostas pela Universidade de Brasília (UnB), acabaram sendo ofertadas por 34 universidades. Outro exemplo é o evento organizado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Fórum Social Mundial, ocorrido em Salvador em março de 2018, que discutiu “A universidade e a educação no contexto da resistência democrática”, no qual se buscou gerar um debate sobre o papel da universidade enquanto espaço de formação política e de resistência frente ao atual contexto político, econômico e social brasileiro.

Nesse período mais recente, estamos buscando construir estratégias coletivas para a defesa da universidade pública, que vem sofrendo ataques que vão desde os sucessivos cortes e/ou contingenciamento de verbas até perseguição aos que lutam, imposição de cerceamento da liberdade de ex-

pressão de professores(as), propaganda enganosa buscando desmoralizar os(as) servidores(as).

Mas, neste texto, a partir das discussões propostas para o XIX Endipe, busco também pensar em estratégias didáticas para a ação docente nas salas de aula da educação superior voltadas ao enfrentamento dos efeitos desse conjunto de medidas, normas e ações emanadas dos centros de poder aderentes às políticas de corte de direitos com vistas ao aumento dos lucros, para o que a reprodução ideológica é necessária. Nós, professores e professoras, encontramos cada dia mais restrições no desenvolvimento do nosso trabalho numa perspectiva emancipadora.

Esse cenário é planetário. Noam Chomsky, ao discorrer sobre o que ocorre nos Estados Unidos – centro de onde emanam as inspirações e determinações para a imposição neoliberal em nosso país e em boa parte do planeta –, nos diz que impera “o modelo do ‘ensinar para testar’, a fim de garantir responsabilidade e padronização – e, embora não sejam mencionados, passividade e obediência, a fim de tornar mais efetiva a ‘doutrinação do jovem’”. E complementa: “tudo isso é acompanhado por um ataque à profissão de ensinar, à dignidade e independência de professores”. (CHOMSKY, 2018, p. 41)

Para fazermos frente a esse quadro, resgato a proposição de Dave Hill (2003), quando nos fala em uma “gramática de resistência” ao propor que a atuação dos professores na sociedade neoliberal conservadora se constitua num veículo a favor das necessidades de transformação na direção da justiça social e econômica.

E como atuarmos didaticamente nessa direção? Muitos são os desdobramentos possíveis e necessários. Aqui, esboçarei alguns deles.

Em primeiro lugar, há que se fazer o diagnóstico do cenário em que exercemos a docência, que pode ser sintetizado em algumas ações, sempre acrescidas das particularidades de cada contexto: o estrangulamento do ensino resultante das pressões, fruto da intensificação dos sistemas de avaliação, do apostilamento dos cursos para garantia da tecnificação e da especialização exacerbada, para atender às demandas produzidas pela lógica do mercado; da ausência de situações de ensino que estimulem a

curiosidade científica, a reflexão crítica e o questionamento dos conhecimentos estudados; do autoritarismo presente nas relações que perfazem os contextos de ensino e se expressam também nas salas de aula; enfim, de um conjunto de medidas que visam, em última instância, a lógica da formação instrumental e coisificante do ser humano como caminho para a manutenção do sistema social e político vigente.

A partir de um diagnóstico balizador, devemos adotar uma postura sustentada na compreensão, como nos propõe Franco (2015), de que as nossas práticas pedagógicas requerem posicionamento, atitude, força e decisão no enfrentamento da ausência de reflexão, do tecnicismo exagerado, das desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo. Só assim é possível se contrapor às dificuldades presentes nas situações de ensino.

Para além dessa tomada de posição crítica e compromissada com a educação emancipadora e que propicia a compreensão do significado e alcance das práticas pedagógicas dos(as) professores(as), é preciso fazer frente às ações de desmonte das conquistas socioeducacionais das duas últimas décadas, de modo a assegurar a nossa autoria didático-pedagógica, rompendo com a lógica da educação como prestação de serviço a clientes pagantes e passivos.

Ou seja, é preciso uma atitude didática de resistência!

É necessária uma didática que nos permita enfrentar a destruição das conquistas como a crescente diversificação étnico-social decorrente das políticas de inclusão. Para tanto, é fundamental que professores(as) conheçam quem são seus alunos para desenvolver um trabalho formativo que contemple as suas necessidades e possibilidades. Nessa direção, trazemos o argumento de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 229): “cabe aos professores, institucionalmente organizados, proceder ao conhecimento e à identificação de quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que têm do que é ser profissional da área escolhida”. Isso é aspecto essencial para que eles não sejam excluídos no decorrer do percurso formativo.

Faz-se necessária uma didática que nos ajude a resistir à sanha avaliadora que tem desvirtuado os processos formativos com o pressuposto gerencial assentado na ideia de que, por meio do controle dos resultados, consegue-se induzir o quê e como ensinar. Compreender o significado de

uma avaliação voltada para estimular, promover, gerar avanço e crescimento dos estudantes tem papel essencial para a compreensão e transformação de uma dada realidade, que é constituída também pelos sujeitos em formação. (BERBEL et al., 2004; DIAS SOBRINHO, 2008)

É preciso haver uma didática que nos permita confrontar o crescente processo de isolamento dos professores em sua atuação profissional, decorrente do modo organizacional das IES. Contra isso, é preciso garantir espaços para o compartilhamento e a discussão das demandas e dificuldades do trabalho e, especialmente, proporcionar o acolhimento dos docentes iniciantes. A integração dos(as) professores(as) é pré-requisito para o trabalho coletivo. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 193) afirmam: “Tomar decisões sobre ações docentes em equipe é posicionar-se, deixar-se conhecer profissionalmente, substituir formas inicialmente pensadas por outras, definidas pelo coletivo”.

Enfim, muito há para ser feito por todos e todas que se vinculam à proposição de uma educação crítica e humanizadora, preocupada com a formação de profissionais que são também, e antes de tudo, sujeitos histórica e socialmente situados.

O embate é contra a destituição do lugar pedagógico da educação; contra o enfraquecimento da ação docente cada vez mais desfalcada de uma didática crítica; contra a substituição da atuação docente por plataformas importadas ou nacionais que lhe roubam o lugar do discurso e das práticas didático-pedagógicas. É contra a transformação do aluno em cliente e do(a) professor(a) em produto. É contra a formação fragmentada e centrada na competitividade.

É importante lembrar que Darcy Ribeiro já apontou há tempos que a crise na educação do Brasil não é uma crise, é um projeto ideológico. E encerro com as palavras de Paulo Freire (1996, p. 38): “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BECSKEHÁZY, I.; MELLO, G. N. de. Prefácio. In: LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Leman, 2011.
- BELLETATI, V. C. F.; ALMEIDA, M. I. de. *Ingresso de estudantes pobres na universidade pública: desafios para professores do ensino superior*. No prelo.
- BERBEL, N. A. N. et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anped, 2000. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0405p.PDF. Acesso em: 9 jan. 2011.
- CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- CARDIM, T. R. O ovo da serpente. *Jornal GGN*, 25 jul. 2017. Disponível em: <https://jornalggn.com.br>. Acesso em: 13 maio 2019.
- CASTELLS, M. *Em meio à kamanchaka*. 2018. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2018/05/em-meio-a-kamanchaka-por-manuel-castells/>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- CHOMSKY, N. Democracia e regimes ditatoriais. In: SASSA, O. et al. (org.). *Educação e regimes ditatoriais: 50 anos do golpe militar no Brasil*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2018. p. 28-42.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 ago. 2018.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 24-59, 2003.

- PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT de Didática: análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 143-162, jan./mar. 2013,
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROMAÑA, T.; GROS, B. La profesión del docente universitario del siglo XXI: cambios superficiales o profundos? *Revista de Enseñanza Universitaria*, Sevilla, p. 7-36, 2003.
- SANTOS, B. de S. Para que serve a educação? *A educação popular e/na universidade*. 2016. Disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/agenda-noticias/agenda-de-eventos/2016/para-que-serve-a-educacao>. Acesso em: 13 ago. 2018
- SGUISSARDI, V. O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. *Integración y conocimiento*. Buenos Aires, v. 2, n. 7, 2017.
- ZABALZA, M. *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, 2004.

A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA seus desafios e perspectivas na formação do professor universitário

MARINALVA LOPES RIBEIRO

INTRODUÇÃO

Tanto no tema do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) quanto no tema deste livro, aparece uma palavra forte: desafio. Destarte, vamos começar traçando, em linhas gerais, os desafios do contexto nacional que vêm impactando a universidade e, evidentemente, a pedagogia universitária. Para dar prosseguimento, apresentamos o desafio de pesquisar a pedagogia universitária na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e refletimos sobre a definição desse termo. Expomos algumas necessidades formativas dos docentes e exibimos nossa experiência com a formação de professores mediante a pesquisa-ação colaborativa.

OS PRIMEIROS E GRANDES DESAFIOS

O nosso país tem atravessado grandes desafios, dentre os quais está a ausência de democratização social. De acordo com o relatório econômico emitido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017, p. 6), “o desempenho do Brasil é abaixo da média em renda e riqueza, empregos e salários, habitação, qualidade do meio-ambiente, *status* de saúde, segurança, educação e capacitação”. Apesar do baixo desempenho do nosso país em áreas cruciais para o seu desenvolvimento, resultante do pouco investimento público nos setores apontados pelo referido relatório, foi necessária muita pressão por parte da oposição para aprovação de uma emenda na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2019, a qual garante que o orçamento previsto para a área de educação não seja menor do que aquele aplicado em 2018, o que evidencia a desqualificação dessa área, via política de contenção de gastos.

Como se não bastassem tais desafios, convivemos, desde 2016, com a retomada do projeto neoliberal que traz como consequência a redução das políticas sociais e educacionais, para citar apenas duas. Nas ruas e nas redes sociais, observamos a mobilização de forças antagônicas. Por um lado, um grupo a favor da perpetuação da desigualdade social empunhava a bandeira da intervenção militar no país, o que, sem sombra de dúvidas, se constitui ameaça à democracia, na medida em que apresenta a obsessão pela segurança nacional, o desprezo aos direitos humanos, à arte e aos intelectuais, o controle da mídia e o uso da religião como forma de manipulação – em síntese, a defesa ao exercício de forte controle autocrático ou ditatorial. Por outro lado, notamos um grupo de cidadãos paralisado, acuado, sem referenciais e com dificuldade em entender as contradições veiculadas pela mídia que comandou a ação de oposição e de desestabilização do governo, conforme menciona Sader (2016).

Com efeito, tal instabilidade e tal perda dos referenciais são analisadas por Chauí (2014, p. 3):

A formulação do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da pro-

dução, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas da luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares, definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si.

Essa conjuntura de crises e conflitos tem efeitos diretos na universidade pública. Como instituição social, a universidade reflete as opiniões, as contradições e atitudes polarizadas que mostramos anteriormente, de forma que não pode estar alheia às transformações sociais, econômicas e políticas que estão sendo gestadas no país.

Para termos uma ideia dessa relação, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), o governo Temer congelou em termos reais as verbas públicas para a educação pelos próximos 20 anos, o que tem impactado as universidades e os institutos federais, trazendo graves repercussões nas áreas de ciência, tecnologia e educação. Fica evidente que tal política está a serviço de interesses econômicos neoliberais que querem desmontar as universidades públicas em benefício de grupos econômicos internacionais que têm investido nessa “mercadoria” ou “serviço comercial”.

Na comemoração dos 42 anos da UEFS, o reitor, o Professor Doutor Evandro Nascimento, destacou que tal universidade tem enfrentado grandes desafios para o desenvolvimento de sua missão e do seu papel social por conta das políticas governamentais. Nesse sentido, nos últimos anos, destaca o reitor, o orçamento para o financiamento de pesquisas tem praticamente desaparecido, e é evidente o contingenciamento dos repasses financeiros das cotas relacionadas a orçamentos de custeio e investimento, o qual atinge diretamente a aquisição de insumos para laboratórios, a melhoria da assistência estudantil, a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão, a promoção do bem-estar e da convivência da comunidade universitária. Toda essa crise tem impactado e desafiado as atividades de pesquisa, extensão e a docência, particularmente a pedagogia universitária.

Mas qual o significado do termo “desafio”? Além da ideia de disputa, competição, provocação, o termo aparece no dicionário com o sentido de

instigar alguém a realizar alguma coisa, normalmente além de suas competências ou habilidades, um grande obstáculo a ser ultrapassado.

Ora, se tomarmos o primeiro sentido de desafio, o Endiipe chamou-nos, no seu XIX encontro, para provocarmos grandes debates e discussões. Oxalá tenhamos competências e habilidades para situarmos o caminho para onde deve ir a didática na atualidade.

Vamos falar de um lugar do interior, da porta do sertão, do semiárido baiano: a UEFS. Ali, desde os idos de 2005, fomos desafiados a criar um grupo de pesquisa – o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (Neppu) – focado em estudar a prática e a formação dos professores que atuam na educação superior.

Em 2008, aproximamo-nos da professora Maria Isabel da Cunha, a querida Mabel, para realizarmos o estágio de pós-doutoramento na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Ali, aprendemos muito a enfrentar os desafios de contribuir, em nossa região, com o fortalecimento da pedagogia universitária. Foram muitas as pesquisas e publicações realizadas em parceria com o grupo de Mabel. Além disso, um evento internacional foi concebido e realizado em 2008, para o qual foi fundamental a parceria de Cristina d'Ávila, Sandra Soares, Mabel e a Université de Sherbrooke, no Canadá.

Prontamente, vamos convidá-los a refletir sobre os desafios da pedagogia universitária na UEFS, que provavelmente são os mesmos desafios enfrentados por grande parte das universidades brasileiras.

O que é pedagogia universitária? Na tentativa de responder a esse questionamento, tomamos as contribuições de dois autores: Lucarelli (2000; 2007) e Araújo (2008). Lucarelli (2007), a esse respeito, lembra que, na Argentina, seu país de origem, a preocupação com o melhoramento da qualidade da docência e da sua inovação no nível superior – portanto, com o aspecto pedagógico – surge associada a esforços institucionais na segunda metade da década de 1950. Para a autora, pedagogia universitária:

[...] é entendida como uma didática especializada, cujo objetivo é a análise do que acontece na aula universitária, onde estuda o processo de ensino que um docente ou uma equipe docente organiza em relação às aprendizagens dos estudantes e em fun-

ção de um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão. (LUCARELLI, 2000, p. 37)

Araújo (2008) faz uma análise histórico-filosófica da locução “pedagogia universitária”. Esta, embora formada por dois termos, constitui um único vocábulo, portanto apresenta o mesmo significado e função semântica. Todavia, ressalta Araújo (2008), mesmo que se fale em pedagogia universitária desde o tempo medieval, quando surgiu a universidade, durante esses nove séculos, os princípios e diretrizes foram mudando e, hoje, temos muitas pedagogias universitárias. Para o autor, a pedagogia universitária, na perspectiva humboldtiana,¹ estrutura-se em torno de quatro princípios da ética acadêmica: a autonomia, a liberdade, a cooperação e a colaboração – “os quais constituem em diretrizes e ações dedicados à educação do jovem, o que implica, em sua imediatez, a construção da vida adulta”. (ARAÚJO, 2008, p. 28)

Ora, se baseamos a docência em tais princípios, isso implica a nossa atenção para nos reger em leis próprias, em liberdade de pensamento e de expressão, pelo trabalho conjunto e feito em comum, o que contraria a experiência do isolamento e do individualismo que caracteriza as nossas práticas de modo geral e certamente fragiliza a pedagogia universitária.

Vale destacar, todavia, que cada vez mais as universidades têm enfrentado desafios relacionados às práticas pedagógicas dos seus docentes, a fim de garantir o sucesso das aprendizagens dos estudantes. Nóvoa (2012) expõe sobre as mudanças rápidas e profundas que têm acontecido na universidade nos últimos 20 anos, dentre as quais: a massificação do ensino superior, que teve o aumento do acesso como uma prioridade; o fato da ciência ter ocupado um lugar de maior centralidade no espaço universitário, implicando a avaliação institucional e do corpo docente; e a questão do financiamento, que dificulta o atendimento da inclusão de novos estudantes e a relação da universidade com a sociedade. Porém, o autor nos provoca, afirmando que, “provavelmente, ao longo dos últimos anos tudo mudou na universidade, menos a pedagogia”. (NÓVOA, 2012, p. 5)

1 Humboldt, em 1810, escreveu um texto teórico-filosófico sobre a Universidade de Berlim no qual funda uma concepção de pedagogia universitária.

Com efeito, em grande parte dos cursos, especialmente aqueles das áreas de tecnologia e ciências exatas, ciências humanas e filosofia e ciências naturais e da saúde, os professores são admitidos sem o domínio dos conhecimentos (saberes) relativos à aprendizagem dos estudantes, ao desenvolvimento de estratégias para motivá-los a estudar e a aprender, às questões da avaliação da aprendizagem, ao enfrentamento competente dos obstáculos relativos à falta de base e à diversidade cultural que tem chegado às salas de aulas juntamente com os graduandos, que são totalmente diferentes daquele perfil de estudante ideal que se tinha tradicionalmente.

Portanto, a ausência de tais saberes se constitui um problema, porque não é suficiente o domínio dos conhecimentos específicos de suas especialidades para um indivíduo graduado e pós-graduado tornar-se professor. Hoje, os estudantes têm acesso às informações de maneira quase instantânea, através de computadores, *tablets* e *smartphones*, o que nos faz questionar o papel da universidade no século XXI, se continuarmos com as aulas expositivas a que éramos acostumados enquanto alunos da escola básica e, agora, enquanto professores, estabelecendo-se um círculo vicioso, o que nos faz concordar com o autor português anteriormente citado. Todavia, como alude Alarcão (2004, p. 10): “O professor é, hoje, fundamental para ajudar a navegar no turbulento mar da informação, nesta sociedade que, por ser do conhecimento, necessita da aprendizagem e que, por ser globalizante, requer a compreensão da identidade individual”.

Diante dessa conjuntura complexa, muitos estudantes têm desistido no decorrer do curso, porquanto não conseguem acompanhar os estudos nesse nível de ensino, tanto por falta de implicação com a aprendizagem como resultado de um esforço pessoal e coletivo, quanto por não conseguirem relacionar os assuntos teóricos expostos com o contexto pessoal e social em que vivem. Para se ter uma ideia do número de estudantes que não concluí seus estudos universitários, vejamos, a título de exemplo, alguns dados da UEFS. Dos 40 estudantes que ingressaram em 2013,2, foram diplomados, em 2017: 10 sujeitos em Engenharia de Alimentos; 3 licenciados em Física, 4 bacharéis em Ciências Contábeis; dos 30 que ingressaram no mesmo período, foram diplomados 4 em Química, 2 em Psicologia; dos

25 que ingressaram em Ciências Biológicas, apenas 8 foram diplomados no mesmo ano. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2017) Com efeito, o Banco Mundial em análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil avalia que:

“Mais da metade dos estudantes brasileiros de ensino superior já deveriam ter concluído o curso. As reprovações não somente são custosas, mas também refletem a falta de apoio dirigido aos alunos com desempenho mais fraco – geralmente de famílias desfavorecidas”. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 126)

Semelhante desafio também atinge os professores, que, quando não transferem a responsabilidade da falta de sucesso apenas aos estudantes ou ao contexto, sentem-se convocados, como refere Cunha e Broilo (2008, p. 30), a “estabelecerem pontes entre o conhecimento disponível, as estruturas cognitivas e afetivas dos aprendizes e o contexto cultural histórico e político onde vivem”. Para resolverem tal impasse, buscam, isoladamente, referenciais teóricos para estudar, mas, de modo geral, sentem-se desanimados diante dos esforços fracassados em contribuir para a aprendizagem dos conteúdos exigidos no ementário dos componentes curriculares, pois não conseguem estabelecer uma mediação de cunho pedagógico, tendo em vista que não dispõem dos saberes específicos do campo da profissão docente.

A situação em tela nos tem mobilizado a focar nossos estudos na pedagogia universitária, fomentando a formação pedagógica de professores e de estudantes da graduação e da pós-graduação e a realização de pesquisas para conhecer as representações de tais sujeitos sobre inovação, prática pedagógica de qualidade, profissão docente, aprendizagem, necessidades formativas, identidade docente, motivação, dentre outros temas, a fim de contribuir com esse campo científico que tem crescido de forma marcante, como afirma Morosini (2003, p. 219), diante do “papel que a educação superior exerce na tessitura social, no mundo do trabalho e das relações econômicas”. Nessa mesma linha de raciocínio, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2009, p. 2) avalia, durante a Conferência Mundial sobre Ensino Superior realizada em Paris, que o ensino superior tem contribuído “para a erradicação da pobreza,

para o desenvolvimento sustentável e para o progresso, atingindo as metas internacionais de desenvolvimento”.

Nesse sentido, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores universitários, cuja responsabilidade social é a formação de cidadãos éticos, autônomos, partícipes, aos quais sejam garantidos o sucesso da aprendizagem e a conclusão efetiva dos estudos, buscamos conhecer suas necessidades formativas. Os achados da pesquisa que empreendemos com esse objetivo apontaram, a partir dos próprios depoimentos desses profissionais, a existência de necessidades formativas no campo pedagógico, sobretudo no que se refere ao planejamento de ensino, ao uso de estratégias didáticas, à gestão da aula, à avaliação da aprendizagem, à mediação entre os conhecimentos e uma turma heterogênea e ao uso de novas tecnologias da comunicação e da informação. (MOREIRA, 2014)

Nessa linha de raciocínio, destacamos, nas narrativas dos professores pesquisados por Moreira (2014), a dificuldade em lidar com os estudantes que adentram a universidade:

Considero inconsistente o conhecimento dos alunos. Há a necessidade de ter acesso aos dados que identifiquem quem são os novos estudantes. (PROFESSOR 39 – DEDU [Departamento de Educação])

A falta de instrumentos de aprendizagem do ensino de Engenharia em nível superior que se adequem à realidade dos alunos com formação ruim em Matemática, Física e Química que entram no ensino superior. (PROFESSOR 43 – DTEC [Departamento de Tecnologia])

Tais desafios instigaram os professores a sugerir intervenções para dirimir suas necessidades formativas no campo pedagógico, como aparece em Moreira (2014, p. 88):

Participação em eventos científicos, onde práticas de pesquisa-ação, fornecem a aplicação prática entre alunos e a comunidade. Essa experiência despertou o desenvolvimento de projetos nessa linha, tanto em sala de aula, quanto como linha de pesquisa (PROFESSOR 02 – DEXA).

Participação em semana pedagógica em que foram destacadas experiências e reflexões sobre práticas docentes (PROFESSOR 30 – DLA).

Simpósio sobre docência no ensino superior com a presença de docentes de várias IES. (PROFESSOR 35 – DEDU)

Ora, se os professores sinalizaram a necessidade do investimento na sua formação continuada a partir de várias estratégias, avaliamos a possibilidade de fazê-lo de forma articulada à pesquisa na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Acreditávamos que essa formação poderia propiciar aos docentes a reflexão sobre suas práticas, incluindo as bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas que as sustentam.

A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA UM JEITO (NOVO) DE PESQUISAR

A ideia de que a pesquisa-ação é difícil de ser definida é partilhada com Stenhouse, de acordo com Rudduck e Hopkins (2007), pois ela é tratada de maneira diferenciada em diferentes contextos. Porém, segundo os referidos autores, Stenhouse traz uma distinção entre o ato de pesquisar e um ato substantivo, o que nos pareceu fundamental para a compreensão da pesquisa-ação no campo da educação.

Se, por um lado, o ato de investigação é uma ação que promove uma indagação para examinar algum objeto, por outro lado, um ato substantivo tem por base alguma mudança que se considera desejável no mundo ou nas pessoas. Segundo tal concepção, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa em que o ato investigador é necessariamente um ato substantivo, quer dizer uma pesquisa que possibilita a mudança da prática educativa dos professores universitários, como, por exemplo, a promoção de estratégias de ensino mediante a indagação e a descoberta, com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Em tal processo, o professor como educador torna-se, ao mesmo tempo, um docente e um pesquisador da sua própria ação, a fim de compreendê-la mediante a reflexão e melhorá-la em

benefício da aprendizagem máxima dos discentes. Mas a pesquisa-ação colaborativa implica um aprendizado que envolve um processo formativo. Na concepção de Pimenta (2005, p. 528), a pesquisa-ação constitui-se um processo formativo que:

mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

A partir desse entendimento, realizamos uma pesquisa-ação colaborativa intitulada “Inovação da prática pedagógica de professores do ensino universitário pela pesquisa-ação colaborativa”, que tomou a prática docente como referência para provocar uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem, estimular a inovação e gerar conhecimento sobre tal processo. A pesquisa teve como objetivo “Investigar a prática pedagógica de professores universitários, mediante uma pesquisa-ação colaborativa, na perspectiva da qualidade do ensino na universidade, sintonizada com o atual contexto”. (RIBEIRO; MUSSI, 2014)

Um dos grandes desafios da referida pesquisa foi refletir sobre a qualidade da docência sintonizada com o contexto de incerteza e complexidade que marca a pós-modernidade, mediante uma pesquisa-ação colaborativa que tem na sua base o fato de todos os sujeitos (professores e pesquisadores) serem investigadores da sua própria prática. Em outras palavras, buscou-se um equilíbrio entre o poder e o *status* que existe na universidade, entre professores e investigadores. Como sabemos, há um poder de barganha maior por parte destes últimos, que angariam recursos financeiros para a universidade, mediante projetos de pesquisa aprovados pelas instituições de fomento, possibilitando a ascensão mais rápida na carreira, tendo em vista que os baremas de avaliação e de progressão dos docentes na carreira estão mais centrados no quantitativo de pesquisas e produções científicas do que em inovações no ensino.

A pesquisa-ação colaborativa em apreço foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e contou com a participação de 15 professores da Universidade do Estado da Bahia UNEB e da UEFS. A própria metodologia que norteou o estudo constituiu-se num desafio para os pesquisadores do grupo, acostumados com um paradigma de ciência no qual o pesquisador é o que sabe e propicia a formação para os professores que não sabem. No início, traçávamos os caminhos, delimitávamos o campo, normatizávamos o processo. Muitas vezes, parávamos para avaliar o percurso e percebíamos muitos equívocos. Chegamos a não permitir que os estudantes de iniciação científica, em sua totalidade, participassem das sessões de “roda de conversa”, a fim de não “atrapalhar” ou inibir os professores em suas narrativas sobre os dilemas que estavam enfrentando. Mas, no transcorrer dos três anos, fomos mudando a nossa maneira de agir e percebendo um pertencimento daqueles professores ao Neppu, local que se constituiu um oásis, como afirmava uma das professoras participantes, porque se tornou um recinto seguro, no qual poderiam abrir o peito e serem escutados de forma ativa e acolhedora, depois de uma semana pesada com os encargos docentes.

E, nesse processo de fala e de escuta, a pesquisa foi se desenvolvendo. Diante da angústia de estarem desmotivados ante a desmotivação dos estudantes após um longo período de paralisação da categoria,² o grupo resolveu investigar os motivos que levaram os discentes à escolha da profissão, além de escutá-los sobre as estratégias docentes que lhes pareciam mais eficazes para que se processassem suas aprendizagens. Então, a pesquisa-ação colaborativa se desdobrou em uma pesquisa dos professores sobre suas próprias práticas, a fim de problematizar, analisar e compreender situações relativas à falta de motivação dos estudantes matriculados nos componentes curriculares sobre suas responsabilidades.

Vale destacar que a fundamentação necessária para analisar muitos desses desafios enfrentados foi encontrada nos autores: Anastasiou e Alves (2007); Pozo e Echeverría (2009); Vieira (2009), dentre outros, cujos

2 Referimo-nos à paralisação dos professores universitários do estado da Bahia pelo período de 86 dias em 2015.

textos eram estudados e discutidos por esse coletivo. Ou seja, a teoria para embasar a prática não foi escolhida previamente, mas surgiu das necessidades dos participantes, agora pesquisadores, de entender como inovar e quais as estratégias poderiam mobilizar as energias dos estudantes para construírem suas aprendizagens.

Pouco a pouco, nas rodas de conversa, realizadas quinzenalmente, professores iam dialogando com seus pares, expondo seus dilemas, achados, as tentativas de alçar voos mais altos, as quedas, as inseguranças, os experimentos, as alegrias com as vitórias alcançadas, pois se arriscavam a, no dizer de Cunha (2008), transgredir as fronteiras de suas disciplinas, suas possibilidades e limites para interpretar as diferentes culturas e contextos em que o ensino-aprendizagem acontece, buscando a transformação de tal realidade.

Registramos o enfrentamento de outro desafio dos professores bacharéis, que era a compreensão da própria linguagem da nossa área, a qual é constituída por uma diversidade de teorias e de autores que usam terminologias que complicam o entendimento de profissionais acostumados com uma linguagem objetiva, como é o caso de professores das áreas de exatas, particularmente de engenharia e de química. Nesse sentido, foi grande desafio para nosso grupo, por exemplo, destrinchar a diferença entre saberes, conhecimentos e competências profissionais; entre didática e pedagogia, dentre outros termos.

Posto isso, evidenciamos que a cada encontro eram oportunizadas aos sujeitos a reflexão sobre os desafios da prática e a apropriação de saberes didático-pedagógicos, consideradas a base da profissionalidade docente, que possibilita a tais profissionais a compreensão dos estudantes reais e das suas culturas e necessidades formativas, de modo a ajudá-los efetivamente a construir tanto conhecimentos conceituais significativos, quanto procedimentais e atitudinais imprescindíveis à formação de “cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, o bem estar e a realização dos direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos”, como prevê a Unesco (2009).

Paulatinamente, esse coletivo construiu uma parcela de conhecimentos que pode enriquecer cientificamente o campo da educação, particularmente o campo da docência universitária, de modo acessível a outros

professores. Todavia, outro desafio foi a escrita de artigos imprescindíveis à comunicação das inovações implementadas na sala de aula, de modo a constituírem-se como autores, e não apenas em consumidores das produções de outros cientistas. Mas o dilema era grande: como escrever usando a linguagem da educação? Se fosse um tema da química, seria fácil, dizia uma professora participante. Chegamos a adiar por mais de um ano tal ideia, pois avaliamos que o processo estava sendo importante e que a produção escrita não poderia ser uma camisa de força que afugentasse tais sujeitos.

Apesar de tal desafio, no final do terceiro ano da pesquisa-ação, realizamos um seminário aberto para docentes e estudantes da pós-graduação da região, e vários professores participantes da pesquisa se encorajaram a comunicar os seus saberes e as suas experiências inovadoras de forma oral e, mais tarde, de forma escrita, para serem publicadas em periódicos. Essa atividade demandou o exercício dos princípios da cooperação e da colaboração expressos anteriormente, em que uma pessoa dava o pontapé inicial e as demais iam lendo e acrescentando ideias em diálogo com diversos autores, sem perder o fio condutor, o que resultou em algumas produções feitas pelo coletivo. Com efeito, como defende Hargreaves (1998, p. 268), o princípio da colaboração é articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação em instituições educativas. E se constituiu em balizas para a pedagogia universitária, que aprendemos a desenvolver mediante essa experiência de pesquisa-ação-colaborativa.

Para Stenhouse, a partir da leitura de Rudduck e Hopkins (2007), a teoria da educação derivada da pesquisa-ação deveria ser comprovável mediante a mesma. É nesse sentido que apresentamos alguns depoimentos de participantes da pesquisa-ação colaborativa que empreendemos:

O primeiro grande ganho ao participar do projeto foi a capacidade reflexiva. Consegui entender o que funcionava, o que não funcionava e por quê. A pesquisa me deu ferramentas e possibilidades para entender melhor o estudante e entender melhor o processo de ensino e ver de que forma eu poderia favorecer mais isso: auxiliar mais o estudante para que ele

pudesse aprender mais e que ele pudesse ser mais autônomo. (Professora H., bacharel em Tecnologia)

Participar da pesquisa me ajudou muito na reflexão sobre o próprio processo de ser professor. Porque a gente pode achar que a gente consegue fazer o papel de professor em sala de aula, mas a gente esquece que a troca com os colegas é muito mais significativa. (Professora C., pedagoga)

A participação no grupo favoreceu o desenvolvimento de novas estratégias. Estratégias inovadoras, de criatividade, de dar espaço para o docente que participa da pesquisa trazer as suas experiências, discutir, pôr em prática e avaliar até que ponto essas estratégias têm contribuído no processo de aprendizagem dos estudantes. (Professora C., bacharel em Química)

Ela tem impactado de modo muito positivo a minha atuação como docente na universidade. Eu tenho revisitado algumas das minhas práticas a partir das discussões com os colegas, da colaboração e, sobretudo, no entendimento do perfil do meu aluno, quem é esse aluno que chega, a relação com a motivação da aprendizagem e com os modos de fazer da universidade, que envolve, inclusive, as minhas práticas na sala de aula e no contexto da universidade como um todo. (Professor F., licenciado em Letras)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto no capítulo, fica evidente que a pesquisa-ação constituiu-se um ato substantivo, na medida em que possibilitou mudanças na forma de professores representarem a pedagogia universitária, dando um novo sentido e significado ao ser professor. Os excertos evidenciam que a pesquisa-ação instituiu um espaço que favoreceu a fala dos docentes, a colaboração, a troca de experiências, a reflexão sobre o processo de ser professor, sobre as práticas docentes e a possibilidade de experimentar a inovação, no sentido de ruptura paradigmática, de modo que o núcleo do processo passou a ser o estudante, a sua motivação para aprender e tornar-se um sujeito autônomo.

Acrescentamos que o sucesso da pesquisa foi devido, em grande parte, ao clima de confiança e ao estabelecimento de vínculos entre os membros da equipe. Em todos os encontros, era partilhado um lanche em torno de um café, momento em que as pessoas jogavam conversa fora por alguns momentos, celebravam aniversários, a conclusão de cursos ou expressavam sentimentos de condolência diante de alguma perda. Ou seja, a sala do Neppu tornou-se o lugar apropriado para o estabelecimento de relações afetivas, o que tem faltado no ambiente competitivo e frio em que se reúnem, de modo geral, pesquisadores.

Para finalizarmos esta exposição, fazemos referência a outro sentido de desafio: desafio como uma disputa ou modalidade poética em que os cantadores se opõem, provocando um ao outro. Nesse sentido, mesmo sem uma viola na afinação nordestina, vamos desafiar esse público que lê este texto a pensar em outros desafios que podemos enfrentar nos próximos anos na universidade pública. Da nossa parte, lembramos de Nóvoa (2012), quando afirma que “sem uma nova pedagogia, a universidade não conseguirá cumprir o que dela se espera no século XXI”. Defendemos que esse é o maior desafio e também a perspectiva que vislumbramos para a pedagogia universitária.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANASTASIOU, L.; ALVES, L. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7. ed. Joinville, SC: Univille, 2007.
- ARAÚJO, J. C. S. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. *Linhas críticas*, Brasília, DF, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.
- BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. [Brasília, DF], 2017. (Revisão das despesas públicas, v. 1: síntese).

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2019 (PLN 2/2018). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2018/07/congresso-aprova-projeto-da-lei-de-diretrizes-orcamentarias-de-2019>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CHAUÍ, M. *Contra a universidade operacional: a greve de 2014*. 8 ago. 2014. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

CONGRESSO aprova Projeto da Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2019. *Senado Notícias*, Brasília, DF, 12 jul. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2018/07/congresso-aprova-projeto-da-lei-de-diretrizes-orcamentarias-de-2019>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CUNHA, M. I. da; BROILO, C. L. Pedagogia universitária: desafios da produção do conhecimento. In: CUNHA, M. I. da; BROILO, C. L. (org.). *Pedagogia universitária e produção do conhecimento*. Porto Alegre: EdiPUCS, 2008. p. 29-49.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 1989. p. 69-90.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata, 1998.

LUCARELLI, E. (org.). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la practica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, I. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 75-91.

MOREIRA, D. de J. G. *Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

MOROSINI, M. C. (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS; RIES, 2003.

NÓVOA, A. *Pedagogia universitária: já estamos no século XXI ou ainda não?* Conferência proferida na abertura. 2012. Trabalho apresentado ao 7º Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Porto, 2012. Tema: Ensino Superior, Inovação e qualidade na docência.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. *Relatórios Econômicos*. Brasil. Fev. 2018. Disponível em: www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-brazil.htm. Acesso em: 27 jun. 2018.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 521-539, set./dez. 2005.

POZO, J. I.; ECHEVERRÍA, M. Del P. P. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009.

RIBEIRO, M. L.; MUSSI, A. de A. *Projeto de pesquisa: inovação da prática pedagógica de professores do ensino universitário pela pesquisa-ação colaborativa*. UEFS, 2014.

RUDDUCK, J.; HOPKINS, D. L. *Stenhouse: la investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 2007.

SADER, E. *O Brasil que queremos*. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. Divisão de Assuntos Acadêmicos. Secretaria Especial de Registro de Diplomas. *Formaturas de 2017.1*. Feira de Santana, 2017.

UNESCO. As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. In: Conferência Mundial sobre Ensino Superior, 6., 2009, Paris. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2019.

VIEIRA, F. Em contracorrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 28, p. 107-126, 2009.

PARTE 2

**DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM CURSOS DE LICENCIATURAS**

CURSOS DE PEDAGOGIA

transgressões na formação de professores polivalentes

SELMA GARRIDO PIMENTA
CRISTINA CINTO ARAÚJO PEDROSO
ISANEIDE DOMINGUES
JOSÉ CERCHI FUSARI
MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES
UMBERTO DE ANDRADE PINTO
VALÉRIA CORDEIRO FERNANDES BELLETATI

INTRODUÇÃO

No período de 2012 a 2014, realizamos a pesquisa intitulada “A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo” (PIMENTA et al., 2014), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educador (Gepefe), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). A realização deste estudo contou com pesquisadores de várias

instituições do país¹ e teve por objetivo analisar os currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, visando identificar como estes foram organizados após as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n° 1/2006. (BRASIL, 2006) À época da coleta de dados, em 2012, o estado de São Paulo contava com 253 cursos de Pedagogia em atividade, identificados no sistema e-MEC. Entretanto, desse universo, foi possível analisar as matrizes curriculares de 144 cursos, de instituições públicas e privadas, uma vez que as demais não as disponibilizavam publicamente.

A referida pesquisa buscou verificar o tratamento dado aos conhecimentos relacionados à formação do professor para atuar na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Aief). Os resultados obtidos salientaram que a formação dos pedagogos no estado de São Paulo mostra-se majoritariamente frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva, confirmando resultados de pesquisas anteriores realizadas por Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2010), Leite e Lima (2010) e Pinto (2011).

Considerando a relevância da formação de professores para os níveis de escolaridade citados – pelo domínio de diferentes saberes da pedagogia e das diversas áreas do conhecimento dos Aief e da EI, os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os su-

1 A pesquisa foi coordenada por José Cerchi Fusari e Selma Garrido Pimenta (Gepefe/USP) e teve na coordenação executiva os professores: Cristina Cinto Araujo Pedroso, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), e Umberto de Andrade Pinto, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/Guarulhos). Contou também com a colaboração dos seguintes pesquisadores: Idevaldo da Silva Bodião, da Universidade Federal do Ceará (UFC); Isaneide Domingues, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Karina de Melo Conte, do Centro Universitário Claretiano de Batatais; Lenilda Rego Albuquerque Rego, da Universidade Federal do Acre (UFAC); Ligia Paula Couto, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Maria Marina Dias Cavalcanti, da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Marineide de Oliveira Gomes, da UNIFESP/Guarulhos; Naldeli Fontes, da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC); Noeli Prestes Padilha Rivas, da FFCLRP/USP; Simone Rodrigues Batista, do Centro Universitário Monte Serrat – Unimonte – Santos; Valéria Cordeiro Fernandes Belle-tati, do Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Vanda Moreira Machado Lima, da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Presidente Prudente); e Yoshie Ussami Ferrari Leite, também da UNESP/Presidente Prudente.

jeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares, sobretudo em escolas públicas que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos temas que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa –, fez-se necessário aprofundar as análises então realizadas.

Assim, a pesquisa ora apresentada teve como propósito central a análise de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) – por meio de estudo de casos múltiplos – dos cursos que mostraram indicativos de inovação na perspectiva da formação do professor polivalente, quando da análise realizada das 144 matrizes curriculares.

O termo “inovação”, no discurso neoliberal, impõe à ciência o imperativo de apontar consequências imediatas à produção e ao consumo que lhes são próprios. Daí a ideia de inovação como mudança pontual que, dada a sua efemeridade, precisa ser rapidamente substituída. (GUIMARÃES; MATHIAS, 2016) Nessa perspectiva, o termo, se aplicado ao discurso pedagógico, traz, como uma de suas consequências, a desprofissionalização da docência, pois, de acordo com Almeida (1999), subjacente ao conceito de inovação, há a compreensão de mudar o fazer sem mudar as ideias, referindo-se à imposição de mudanças de fora para dentro. Veiga (2003) qualifica tal inovação como regulatória ou técnica, cujas bases epistemológicas se fundam no caráter regulador e normativo.

Neste estudo, diferentemente dessa visão, assumimos o conceito de inovação na perspectiva emancipatória, tal como propõe Veiga (2003). Nessa concepção, projetos pedagógicos inovadores são aqueles construídos no interior das instituições, de maneira democrática, que buscam atingir objetivos definidos e baseados na realidade concreta, por sujeitos éticos e socialmente comprometidos com seus resultados. (VEIGA, 2003)

Considerando esse significado e com apoio em Cunha e colaboradores (2006) e Couto (2013), construímos seis categorias de análise, que poderiam apontar indícios de inovação sinteticamente descritas como segue.

1. Unidade teoria e prática: entendemos, com base no materialismo histórico-dialético, que o conhecimento efetivamente ocorre na e pela

práxis. A práxis é a atitude – teórica e prática – humana de transformação da natureza e da sociedade. (VASQUEZ, 1968) Não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente; é preciso transformá-lo. (FRIGOTTO, 1989) Mas é pela atividade teórica que se estabelecem, de modo indissociável, o conhecimento crítico da realidade e a geração de finalidades políticas de transformação. No entanto, a atividade teórica por si não transforma a realidade, mas permite sentidos e significados para que essa transformação ocorra, e ela acontece tão somente na práxis, ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados. Por isso é que afirmamos a substancialidade da atividade teórica nos cursos de formação de professores para permitir aos estudantes, em sua futura práxis docente, transformar a realidade do ensino em seus contextos, contribuindo, assim, para o processo de emancipação, conforme Franco e Pimenta (2016) e Freire (1979).

2. Estágio supervisionado: concebemos que o estágio constitui um campo de conhecimento, isto é, de estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que inclui a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, imersos em contextos sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, caracteriza-se como mediação entre os professores formadores, os estudantes em curso e os professores das escolas. De acordo com Pimenta e colaboradores (2014), a característica inovadora do estágio estaria em colocá-lo como eixo articulador do currículo do curso, assumindo a realidade das escolas públicas como objeto de pesquisas, com vistas à produção de caminhos para os problemas evidenciados. Assim, a pesquisa, como caminho metodológico de desenvolvimento do estágio, passaria a ser entendida como método de formação dos futuros professores, por possibilitar a mobilização de conhecimentos que ampliam e aprofundam a análise dos contextos desses estágios e também pela possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisadores a partir dessa atividade curricular.

3. Conteúdos e metodologias específicas da EI e dos Aief: entendemos que a docência é uma atividade que mobiliza diferentes tipos de saberes; dentre eles, os conhecimentos e as metodologias acerca do que será ensinado. (FRANCO; PIMENTA, 2016) Apoiados por Franco, Fusari e Pimenta (2012), compreendemos que a inovação nesse aspecto não se dá pelo excessivo aporte disciplinar, mas pelo entendimento do ensino, em todas as disciplinas, em seu caráter multidimensional, realizado em aula, não apenas pela apropriação dos conteúdos e das didáticas específicas, mas também pela conjugação entre os princípios educativos, a intencionalidade pedagógica e as condições dadas. A inovação no que tange aos cursos de Pedagogia não está na negação da polivalência na formação do futuro docente, mas na superação de um tratamento disciplinar e descoordenado dos conteúdos e das metodologias, fragmentando o conhecimento e comprometendo a ideia de professor polivalente que se apropria e articula os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento a serem trabalhadas nas etapas de ensino em questão.

4. Ações integradoras e interdisciplinares: em nossa concepção, as ações integradoras são iniciativas voltadas mais diretamente para formalizações orgânicas presentes nas matrizes curriculares, enquanto as ações interdisciplinares são as iniciativas mais diretamente voltadas às atitudes docentes, com base na unicidade do conhecimento. Os dois conjuntos de ações se apresentam de modo aproximado e imbricado no interior dos cursos e se expressam em arranjos curriculares como unidades de aprendizagem, projetos temáticos compartilhados, pesquisas de várias naturezas, espaços para análise compartilhada das atividades nos estágios e outras.

5. Disciplina de Didática: em nosso ponto de vista, a didática tem suporte na teoria pedagógica que parte da práxis educativa e a ela retorna, nesse sentido, apropriadamente adjetivada como “multidimensional”. (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2012) Por meio da didática multidimensional, intentamos valorizar o trabalho docente destinado

a prover os alunos dos cursos de Pedagogia de elementos capazes de suscitar a análise e a crítica, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais ocorre a complexa atividade docente, formando-os como transformadores das condições precárias de ensino, predominantes nas escolas brasileiras. A disciplina de Didática no curso de formação inicial de professores, com tal caráter de reflexão crítica e em diálogo, especialmente, com as disciplinas de didáticas específicas e o estágio, contribui para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte em aprendizagens dos sujeitos – seus futuros alunos –, preparando-os para a inserção crítica na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a desumanização. E assim o faz com as contribuições teóricas que lhe são pertinentes para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, sempre em busca de superação, colocando-se como um dos pilares da formação do professor.

6. A pesquisa: entendemos que é por meio da pesquisa, tratada como princípio formativo do curso, que o estudante de Pedagogia poderá melhor refletir, interpretar e questionar a situação vigente e produzir alternativas. Permite, assim, ressignificar a realidade, favorecendo a reflexão, a criatividade e a produção de conhecimento. Apoiados por Demo (2010, p. 16), compreendemos que a “pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo que é a base de qualquer proposta emancipatória”. A categoria pesquisa foi definida como um indicativo de inovação por entendermos que a formação do pedagogo na perspectiva crítica e emancipatória pressupõe, nos cursos de Pedagogia, a valorização do olhar investigativo e a produção de conhecimentos por parte dos estudantes, visando superar processos formativos repetitivos, orientados pelo pragmatismo e pela racionalidade técnica. Essa compreensão respalda a concepção que adotamos do futuro professor como um intelectual em formação, capaz de refletir sobre os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que há a atividade docente para neles intervir, transformando-os.

(PIMENTA; LIMA, 2017) Nesse sentido, defendemos como indicativo de inovação a presença da pesquisa não reduzida a uma ou outra disciplina que a considere meramente como técnicas, mas como princípio formador, assumindo a práxis educativa como objeto de reflexão do curso, de produção de conhecimentos com vistas às transformações das condições da realidade que a tornam desumana.

Com base nessas compreensões teóricas, definimos como objetivo geral da presente pesquisa analisar indícios de inovação curricular na organização dos cursos expressos em seus PPC e nas entrevistas com seus coordenadores quanto à formação do professor polivalente para atuar na EI e nos Aief. E como objetivos específicos, nos propusemos a: analisar como os estágios obrigatórios supervisionados estão propostos na estrutura dos cursos; analisar o espaço da didática e das metodologias de ensino das diferentes áreas de conhecimento do currículo da EI e dos Aief; analisar se e como as ações de pesquisa estão propostas nos cursos; analisar como neles se expressa a unidade teoria e prática; identificar e analisar práticas formativas interdisciplinares e integradoras que superem a perspectiva fragmentada e disciplinar dos currículos e que confluam para a formação polivalente.

METODOLOGIA

Considerando as características do objeto e dos objetivos propostos, definimos, com base em Triviños (2006), a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica adequada à natureza do problema a ser investigado, à análise de dados subjetivos e à flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa. Considerando o *corpus* da pesquisa – cursos de Pedagogia situados em diferentes regiões do estado de São Paulo –, utilizamos a abordagem de casos múltiplos como estratégia de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2006), pois abrange a análise simultânea de várias instituições presentes neste estudo, representantes da diversidade das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

A pesquisa foi amparada institucionalmente no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP e realizada por pesquisadores do Gepefe.

Em pesquisa anterior (PIMENTA et al., 2014), analisamos 144 matrizes curriculares dos cursos disponíveis no e-MEC e nos sítios das IES. Em 2016, início da atual pesquisa, foram localizadas 115 dentre aquelas matrizes. Constatamos que essa redução ocorreu como decorrência da mudança de mantenedor de algumas instituições, de modo que algumas foram desativadas e outras retiraram suas matrizes do *site* para adequações legais.

Depreendemos que a mudança de mantenedor e a desativação de instituições derivam de um movimento de expansão da educação superior privada, que tem ocorrido em quase todo o mundo; e, especificamente no Brasil, segundo Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 31), advém do “progressivo quadro de privatização, tanto no que se refere ao crescimento das instituições privado-mercantis como à mercantilização das instituições públicas”. Alertam-nos as autoras que o crescimento das instituições privado-mercantis sofre influência direta de demandas mercadológicas e tem trazido consequências nefastas, especialmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras oferecidas, uma vez que a privatização:

[...] envolve a organização de grandes conglomerados, o que significa que o setor tem se consolidado em uma economia de escala, em que grandes grupos oferecem ensino superior barato, com uma qualidade sofrível, uso ampliado de EaD etc. Esses grandes grupos, muito bons na área de gestão, compram instituições que estão baratas, endividadas, que possuem baixo nível de governança gerencial e muitos passivos. Via *administração inteligente*, a organização compradora diminui as dívidas e os riscos, até reverter a situação e a empresa voltar a apresentar resultados positivos e lucro. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 37, grifo do autor)

As instituições públicas também passam por dificuldades, principalmente pela insuficiência de recursos financeiros e, ao menos do caso do

estado de São Paulo, onde se realizou a pesquisa, pela perda de autonomia na definição dos currículos dos cursos diante das imposições do Conselho Estadual da Educação (CEE).

Dentre as 115 matrizes restantes, selecionamos as que comporiam a atual pesquisa, ou seja, cursos em cujas matrizes curriculares se percebiam indicativos de inovação.

Na primeira fase da pesquisa, das 115 matrizes curriculares, restaram 49 que apresentavam pelo menos três dentre as seis categorias indicadoras de inovação, cujos PPC seriam analisados com vistas a aprofundar a análise inicial. No entanto, após consulta nos respectivos *sites*, contatos telefônicos e por *e-mail* com os coordenadores, nos quais solicitamos os PPC não disponíveis eletronicamente, excluimos cursos que apresentavam o mesmo PPC, apesar de situados em diferentes regiões; são de instituições que pertencem a um mesmo mantenedor, os conglomerados econômicos ou grupos financeiros, conforme Freitas (2016). Obtivemos os documentos de 24 cursos. Assim, a presente pesquisa foi desenvolvida tomando como referência para a análise esses documentos.

Na segunda fase, efetuamos a pré-análise dos 24 PPC e identificamos 16 que confirmaram os indícios de inovação.

Na terceira fase, com o objetivo de esclarecer e aprofundar aspectos constantes nos PPC, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 coordenadores que aceitaram e/ou cujas mantenedoras das IES permitiram que participassem dessa etapa da pesquisa.

O grupo das 12 IES nas quais aprofundamos o estudo dos PPC se constitui de: seis IES públicas, sendo uma municipal, três estaduais e duas federais; e seis IES privadas, sendo, quatro IES sem fins lucrativos e duas com fins lucrativos, pertencentes a conglomerados econômicos.

Considerando que muitas instituições não possibilitaram acesso às matrizes curriculares ou aos PPC e que outras não permitiram a concessão de entrevistas, é possível que, no estado de São Paulo, haja instituições com indícios de inovação para além das 12 aqui examinadas. Nesse sentido, alertamos que os dados que obtivemos não poderão, em hipótese alguma, ser considerados para um eventual ranqueamento, como as políticas neoliberais

ensejam. A pesquisa qualitativa com base na leitura interpretativa dos dados, respaldada nos conceitos do materialismo dialético, na qual buscamos explicitar as contradições dos contextos que envolvem e determinam as IES, nos permite apontar possibilidades para que os cursos de Pedagogia comprometidos com uma educação emancipatória aprimorem seus PPC e suas práticas pedagógicas, formem professores polivalentes com capacidade para exercer uma práxis transformadora nas situações educativas nas quais se inserirem.

Os resultados da análise documental dos PPC e das entrevistas permitiram uma discussão dos resultados que serão apresentados nos itens a seguir.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste item, serão apresentadas, inicialmente, as discussões sobre algumas características gerais das IES pesquisadas, para, a seguir, nelas situar as discussões sobre os indícios de inovação encontrados.

Sobre algumas características gerais das IES pesquisadas

Identificamos, na organização dos cursos, alguns avanços que reforçam os indícios de inovação. Porém, não localizamos estruturas curriculares consolidadas que permitam afirmar que, de fato, tais cursos sejam inovadores, no sentido de terem rompido com as lógicas dominantes de fragmentar e/ou isolar os conhecimentos entre si e entre as ações pedagógicas, daí denominarmos tais indícios de transgressões.

Os dados dos PPC foram analisados segundo as seis categorias de inovação, ainda que não expressassem transgressões em todas elas. Nesse processo, considerando o contexto e a conjuntura brasileira atuais, tomamos o cuidado de buscar nas falas dos coordenadores os indícios que pudessem confirmar ou não a inovação percebida quando da leitura dos PPC e de que

forma esses indícios se faziam presentes, assim como a pertinência dessas formas em relação à formação de pedagogos como professores polivalentes.

Em uma análise inicial, foi possível perceber que todos os cursos estudados, de uma forma ou de outra, estão empreendendo movimentos de mudanças internas, mas sem rompimento com a estrutura disciplinar, à exceção de um deles – em uma instituição privada sem fins lucrativos –, que apresenta organização curricular modular e temática, o que exige trabalho coletivo dos docentes para sua operacionalização e permanente avaliação.

De maneira geral, os cursos analisados oferecem as disciplinas obedecendo às lógicas epistemológicas de suas respectivas áreas de conhecimento, sejam aquelas identificadas como de fundamentos da educação – filosofia, história, sociologia e outras – quanto aquelas identificadas como de fundamentos dos conteúdos e suas metodologias específicas de ensino – de matemática, de geografia, de língua portuguesa, dentre outras –, perpetuando a fragmentação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência polivalente. Esse quadro se agrava com a tendência dessas disciplinas a trazerem de seus campos específicos conhecimentos que nem sempre estão articulados à especificidade e às necessidades da docência nos anos iniciais da escolarização.

Alterar a organização curricular dos cursos implicaria a revisão das tradições que caracterizam a formação de profissionais, marcada pelo desconhecimento das demandas da práxis educativa exercida na sociedade e sem conexão com a realidade das escolas públicas, que, entendemos, deveria ser o ponto de partida e de chegada dos cursos de formação dos professores. Esse seria um dos principais critérios para um curso ser considerado inovador. Para isso, é necessário alterar a lógica disciplinar tradicional, que não vincula as disciplinas entre si e, menos ainda, não se vincula aos problemas e às demandas da realidade das escolas, situadas em seus contextos próprios e diversos uns dos outros. Mudar essas estruturas requer que se adentre na essência dos cursos, alterando suas tradições e as práticas institucionais – que envolvem o coletivo dos sujeitos dessas práticas –, seus professores e a estrutura pedagógica, administrativa e operacional das instituições.

No caso das IES públicas, o ensino de graduação vem sofrendo uma persistente desvalorização, enquanto a pesquisa acadêmica é a ele sobreposta, pois, de fato, é por ela que os docentes são avaliados internamente nas instituições e externamente pelos *rankings* nacionais e internacionais. Essa avaliação cada vez mais baliza, inclusive, a carreira e os salários que eles recebem. A lógica neoliberal da competitividade baliza também as relações entre os sujeitos e suas (des)motivações para se inserir com a formação dos estudantes nos cursos de graduação.

Nas IES privadas, por outro lado, os professores são contratados para o ensino de graduação, em geral assumindo muitas e diferentes disciplinas e com muitos estudantes sob sua responsabilidade. Assim, além de não terem tempo contratado para quaisquer outras atividades – de pesquisa, extensão, acompanhamento e orientação de estágios –, o trabalho em equipe, a construção, o acompanhamento e a avaliação coletiva do PPC dificilmente ocorrem, pois demandariam tempo e mediação pedagógica para que esse processo fosse assumido coletivamente. A lógica neoliberal aqui se evidencia pela exploração e precarização do trabalho docente.

No que se refere às condições de trabalho, as IES públicas – federais, estaduais e municipais – pesquisadas apresentam condições mais adequadas ao trabalho docente; em geral, os professores têm autonomia para definição dos PPC dos cursos, o que colabora para que estes tenham identidade própria e para que melhor respondam às demandas específicas de cada curso, de cada instituição e de seus estudantes.

Dentre as IES privadas mantidas pelos conglomerados econômicos estudadas, suas unidades afiliadas não têm autonomia para definir seus PPC; as demandas ou características dos locais nos quais se situam não são consideradas, uma vez que a matriz curricular e os materiais pedagógicos são padronizados e definidos pelos dirigentes do conglomerado. Em uma ou outra IES, foi possível identificar alguma pequena adaptação assumida pela coordenação.

Nessas IES, predomina uma grande rotatividade de docentes. Observa-se nelas crescente absorção de IES pequenas pelos grupos econômicos que compõem tais conglomerados, com ações na Bolsa de Valores, que

tratam de modo ultrajante a educação como mercadoria, com perda da sua função pública.

Por outro lado, as IES privadas sem fins lucrativos dentre as pesquisadas apresentam características diferenciadas daquelas dos conglomerados. Em geral, evidenciam valores institucionais humanísticos e docentes e coordenadores têm contrato que lhes permite tempo maior de permanência para trabalhos coletivos e engajamento social, o que se traduz em projetos de intervenção com a participação de estudantes. Os projetos visam a melhoria da qualidade educacional e a minimização das desigualdades sociais. As formas de organização dos cursos, mesmo que mantida a base disciplinar, oportunizam diálogos e colaborações entre docentes, áreas, projetos e atividades, guiados pelos valores institucionais. Essas nuances foram percebidas nos PPC e confirmadas nas entrevistas com os coordenadores.

Sobre transgressões nas IES pesquisadas

No que concerne aos indicativos de inovação, apresentamos a seguir uma síntese dos resultados por categoria, que revelam algumas transgressões na formação de professores polivalentes. Utilizamos aqui a expressão “transgressões” para identificar PPC que, de um modo ou de outro, indica romper com a lógica tradicional e conservadora na área de formação inicial de professores polivalentes.

Unidade teoria e prática

Como as IES consideram a unidade teoria e prática em seus cursos de Pedagogia?

Nessa categoria, encontramos imbricações entre diferentes ações pedagógicas dos docentes nos cursos, intencionalizadas ou não. Em geral, são traduzidas na forma de estágios curriculares e em atividades de extensão. No caso dos estágios, ocorrem sob a forma de projetos isolados por disciplinas ou integrados entre várias, às vezes com acompanhamento docente. Nas atividades de extensão ou outras ações pedagógicas de aná-

lise e problematização das práticas ao longo do curso, como, por exemplo, instrumentalização para a prática, aproximação aos contextos reais de trabalho docente, intervenções pedagógicas em instituições de educação básica – por meio de convênios ou não. Encontramos em algumas poucas IES propostas de integração transversal do currículo, com a construção de temas interdisciplinares que emergem dos conteúdos disciplinares ou de temas tratados nas aulas.

Há que se ressaltar que esses esforços buscam romper com a lógica disciplinar predominante dos cursos configurados em forma de grade, que isola e fragmenta a formação docente pretendida de um professor polivalente. No entanto, a organização curricular que predomina nos cursos das IES pesquisadas mostra-se estruturada conforme o que se solicita nas DCN de Pedagogia e em outros preceitos legais que as seguem. Uma possível ousadia no rompimento dessa lógica disciplinar em grades, que possibilitaria o tratamento da unidade teoria e prática nos cursos, não é favorecida por essas legislações.

A unidade teoria e prática consubstancia a dimensão profissional do curso de formação de professores polivalentes. São poucas as instituições, como vimos, dentre as analisadas, que propiciam o emergir das ousadias referidas, uma vez que dependem diretamente da autonomia e das condições de trabalho do coletivo docente, além do compromisso dos sujeitos que os integram.

Estágio supervisionado

Qual compreensão de Estágio Curricular Supervisionado as IES apresentam? Como tem sido considerado em seus cursos de Pedagogia?

As análises sobre o componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado mostrou que, em três IES – duas pertencentes a conglomerados econômicos e uma privada sem fins lucrativos –, o Estágio Supervisionado é prática meramente burocrática, apenas para cumprir a exigência legal, não apresentando, assim, contribuições intencionalmente planejadas para a formação dos futuros professores. Mostrou, ainda, a ausência de quais-

quer formas de supervisão de estágio em cinco IES: nas três anteriormente citadas e em outras duas privadas. Soma-se a essa precariedade a transformação, em duas IES privadas, do estágio curricular obrigatório em um estágio profissional remunerado (ou não), entregue pelas IES a empresas terceirizadas que se dedicam a essa atividade. Ou seja, com plena abstenção do compromisso obrigatório legal de supervisão e, conseqüentemente, sem qualquer relação com o curso que oferecem.

Essa grave desobediência legal é intensificada no contexto dos avanços neoliberais de precarização das condições de trabalho dos docentes da educação básica, em especial no segmento da EI dos sistemas privados e públicos, que substituem professores licenciados em Pedagogia por estagiários que ainda não concluíram sua formação e, assim, são contratados precariamente, sem qualquer direito trabalhista, como férias, carteira assinada e outros.

Em duas IES públicas, apesar de o Estágio Supervisionado ser componente obrigatório em seus respectivos PPC e de a instituição contar com professores supervisores específicos para essa finalidade, carece de melhor e maior fortalecimento institucional, além de não apresentar relação sistemática com as escolas de educação básica.

Ao tornar marginais as ações de estágio supervisionado, os cursos de Pedagogia perdem excelente oportunidade de corresponsabilizar os docentes do curso, os estudantes e os profissionais das escolas de educação básica com a formação dos futuros professores, bem como de tornar as aprendizagens nessa área fundamentais para a organização do curso, considerando-se, do mesmo modo, a dimensão profissional de ser pedagogo/professor.

Por outro lado, encontramos quatro IES, três públicas e uma privada sem fins lucrativos, nas quais o estágio é assumido coletivamente no interior do curso, tanto por seus docentes como por coordenadores, como um processo real de imersão no campo profissional da docência e da gestão, o que certamente contribuirá para um avanço na qualidade da formação dos estudantes do curso, de seus professores e dos professores-gestores das escolas-campo.

A forte relação institucional com as escolas-campo, a preocupação com o estágio em várias disciplinas e a articulação do estágio com a prática, aspectos percebidos nas falas dos entrevistados dessas quatro IES, nos parecem profícuas no sentido de o estágio romper com a dicotomia teoria e prática, partir da realidade existente nas escolas, tomando-a como objeto de pesquisa do conjunto de disciplinas para, de retorno a ela, propor caminhos de superação.

Nesse sentido, e de acordo com Pimenta e Lima (2017), o Estágio Curricular Supervisionado poderia se constituir como eixo articulador das disciplinas e atividades pedagógicas dos cursos de formação de professores desde o início do curso, tendo a pesquisa como método de formação da capacidade de pensar de todos os sujeitos envolvidos. As autoras referidas, inclusive, entendem que os estágios deveriam ser realizados em escolas públicas, porque nelas está a maioria das crianças da população brasileira, que, não por acaso, pertence aos segmentos aos quais o direito à educação escolarizada tem sido historicamente negado: pobres, de periferias, imigrantes, negros, indígenas, que formam a diversidade cultural de nosso país.

Conteúdos e metodologias específicos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Os cursos têm se organizado para desenvolver um currículo interdisciplinar e integrador das diferentes áreas do conhecimento?

Dado que os cursos de Pedagogia são legalmente responsáveis pela formação de professores polivalentes para a EI e os Aief, que terão sob sua responsabilidade mobilizar conhecimentos de várias áreas – língua portuguesa, matemática, história, geografia, artes – na perspectiva da formação humana integral das crianças, como os cursos de Pedagogia das IES pesquisadas os consideram na formação de seus estudantes, futuros professores? Como estão inseridos nos PPC? E nas atividades pedagógicas em geral?

O que transpareceu na análise dessa categoria foi a preocupação com a apropriação, pelos futuros egressos do curso de Pedagogia, dos conteúdos e das metodologias das disciplinas específicas que ocupam, em geral,

pouco mais de um terço do total de disciplinas das matrizes curriculares dos cursos, insuficiente, conforme as entrevistas. Muitas falas ficam marcadas por uma compreensão do exercício da polivalência como algo desarticulado e fragmentado dos componentes curriculares do curso, assinalada pela lógica disciplinar, ideia que ganha corpo na forma como as matrizes curriculares dos cursos estão estruturadas, sem conexão e diálogo entre as várias disciplinas específicas, as atividades teórico-práticas e o estágio. Superar essa concepção significa assumir a polivalência como atitude profissional docente capaz de articular uma complexa relação de experiências, conhecimentos e informações de diferentes áreas de conhecimento de modo interdisciplinar. (LIMA, 2007)

Na pesquisa, as ações interdisciplinares concernentes aos conteúdos e às metodologias da EI e dos Aief não foram relatadas. No entanto, em suas falas, os coordenadores marcaram um esforço, notadamente das IES públicas e de uma das IES sem fins lucrativos, por oferecer as disciplinas de conteúdos e metodologias específicas em forma de projetos integrados, eixos integradores ou mesmo tendo o estágio como elemento de integração. Tal constituição curricular, pautada por ações integradoras alicerçadas em atividades teórico-práticas e fortemente voltadas para uma aproximação da realidade escolar, sinaliza, nesse aspecto, indícios de inovação.

Ações integradoras/interdisciplinaridade

Quanto às ações integradoras ou interdisciplinares no interior dos cursos, foi possível constatar que, apesar de praticamente inexisterem PPC que rompam com a estrutura disciplinar nos cursos, há nas IES públicas e nas privadas sem fins lucrativos uma série de experiências em andamento que caminham na perspectiva de uma integração curricular. Essas ações transcorrem, por exemplo, por meio da criação de eixos temáticos que transitam pelos diferentes períodos dos cursos, com os quais se aborda um mesmo assunto em diferentes enfoques disciplinares, e também estão presentes de modo profícuo na supervisão do estágio curricular obrigatório. Nas IES que sinalizam avanços na área do estágio, foi possível

averiguar como se firma um vínculo institucional com as escolas-campo de modo a permitir efetivamente as condições orgânicas necessárias para concretizar-se um programa de compartilhamento de responsabilidade pela formação dos futuros professores polivalentes. Outro indício de inovação sobre essa categoria é o vínculo orgânico de uma disciplina de supervisão de estágio com outras disciplinas voltadas para o exercício da docência, em especial com as metodologias ou didáticas específicas. Assim, ao mesmo tempo em que o estagiário vivencia as atividades docentes na escola-campo, a IES designa em seu PPC um professor específico para acompanhar essa vivência e orienta que as práticas vivenciadas sejam objeto de diálogo e discussão também nas aulas dos professores das demais disciplinas.

Outras três iniciativas nessa área de ações integradoras e ou interdisciplinares foram identificadas: reuniões entre os professores das IES para o planejamento coletivo das atividades do curso; criação de uma disciplina articuladora de várias outras, de modo a facilitar o diálogo e a integração de seus conteúdos; e projetos temáticos interdisciplinares, que articulam e recuperam os conteúdos estudados por várias disciplinas, seguidos de intervenção prática em espaços escolares.

Didática

Como a área de didática está sendo proposta e desenvolvida nos cursos?

Em decorrência das análises críticas na área de didática, cada vez mais os estudiosos têm mostrado sua importância e suas possibilidades transformadoras nos cursos de formação de professores, como: Veiga (1988), Martins (1998), Libâneo (2014), Oliveira (1992), Pimenta (1997, 2015), Azzi e Caldeira (1997) e Candau (1997). Sua valorização como disciplina na formação de professores se mostra cada vez mais necessária. Com o respaldo na didática crítica (PIMENTA, 2018), a disciplina Didática possibilita compreender os contextos nos quais ocorre a atividade docente e contribuir para formar os professores na perspectiva de se compreenderem nesses contextos e de desenvolver um ensino necessário à inserção crítica de alunos na sociedade.

Embora ressaltemos a essencialidade da disciplina de Didática na formação dos professores, verificamos que apenas a garantia de pelo menos 80 horas para a disciplina constatada em três IES, uma pública e duas privadas, não se apresentou como indício de inovação por não atender às necessidades formativas do professor intelectual crítico devido à falta de diálogo com as demais disciplinas e de construção de postura investigativa no sentido dessa compreensão da realidade e busca por formas de superação. Nas falas dos coordenadores dessas instituições, não foi possível identificar preocupações de relacionar as disciplinas de Didática com a pesquisa ou de articulação entre teoria e prática.

Também verificamos, em duas IES privadas, a persistência da concepção de didática em uma visão instrumental, numa perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar.

Por outro lado, constatamos aspectos que revelam indícios de inovação ou transgressões em quatro IES públicas e em uma privada. Tais indícios se expressam na articulação das disciplinas Didática e Metodologias em duas IES públicas. Em uma delas, os indícios de inovação puderam ser confirmados devido ao seguinte aspecto: apresenta atividades de articulação teoria e prática, permeadas pela pesquisa e pela formação política. Em uma terceira IES pública, o estágio é articulado a uma das disciplinas de Didática. Em outra pública, o curso é organizado em eixos norteadores – docência, pesquisa e gestão democrática – com pesquisa na formação de uma atitude investigativa com vistas à gestão democrática na escola e na sala de aula. Na IES privada, a disciplina de Didática é assumida como eixo norteador da formação do professor, expressando o ensino como núcleo central do trabalho docente. Nessa instituição, inclusive, o ensino é compreendido em sua multidimensionalidade, com destaque para a dimensão interpessoal dos processos de ensino. Esses indícios captados nos PPC e nas falas da coordenação sugerem que tais cursos caminham no sentido de superar a dicotomia entre teoria e prática; valorizar a pesquisa como postura investigativa, favorecendo a reflexão crítica; valorizar a gestão democrática participativa na formação dos pedagogos e professores; e valorizar as dimensões subjetivas das relações entre os sujeitos e o conhecimento.

Atividades de pesquisa

Qual o espaço destinado para as atividades de pesquisa nos cursos de Pedagogia? Como tem sido proposta a formação nessa área?

Entendemos que a pesquisa é um indicativo de inovação por ser um princípio formativo do curso, porque, enquanto produção de conhecimentos, contribui para a formação de uma atitude política de pensar a práxis e transformá-la. Portanto, trazer a atitude investigativa nos cursos de formação é superar o viés meramente tecnicista de instrumentalização, como por vezes praticado sob a égide neoliberal.

Para realizar as análises, organizamos os dados obtidos em três subcategorias: formação para a pesquisa; pesquisa como princípio formativo; e ausência de pesquisa. Dentre as 12 IES pesquisadas, 10 delas apresentam atividades de pesquisa.

Duas IES privadas não apresentam nenhuma atividade de pesquisa nos cursos que oferecem. Duas IES públicas apresentam atividades restritas ao enfoque técnico-instrumental. As oito demais, quatro privadas e quatro públicas, apresentam avanços no tratamento dessas atividades como princípio formativo.

Dentre as IES que consideram a pesquisa em seus respectivos PCC, algumas delas o fazem em atividades associadas às disciplinas de Metodologia Científica, à participação em grupos de pesquisa e à realização de iniciação científica – por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou monografia –, o que pode significar aproximação ao modo técnico-instrumental. Em outras cinco IES, nos PPC de três IES públicas e duas privadas, concebem-na como espaço do pensamento dialético, como princípio formativo. Estas últimas, que configuram as que mais avançaram na definição dessa atividade como princípio formativo na perspectiva emancipatória, mostraram também que concebem o professor como intelectual crítico-reflexivo e o pesquisar como um exercício do pensamento dialético. Nesse sentido, associam pesquisa e ensino, superaram a dicotomia teoria e prática e articulam as ações externas e internas à escola básica e à IES e, ainda, assumem essa escola como objeto de

reflexão. Para tanto, concentram a totalidade de seus professores na atividade de pesquisar.

Das duas que relataram não trabalhar com atividades de pesquisa, uma delas faz parte de um dos maiores conglomerados econômicos, com matriz curricular padronizada e procedimentos de estágio e pesquisa meramente burocráticos, sem articulação com a totalidade do currículo. Esse dado é bastante preocupante, porque tais cursos não apresentam compromisso com a formação do professor em uma perspectiva emancipatória, levando-nos a concluir que uma quantidade muito significativa de professores está sendo formada para uma prática tecnicista. De qualquer modo, esses dois cursos oferecem alguma disciplina na área de metodologia científica, atendendo, por conseguinte, as DCN do curso de Pedagogia, o que aponta para os limites dessas diretrizes no sentido da formação do pedagogo.

Conclusões

Em relação às perguntas norteadoras da pesquisa, concluímos o que segue.

- Como os cursos de Pedagogia das IES públicas e privadas do estado de São Paulo estão organizados para responder às DCN de Pedagogia? A organização dominante é a disciplinar com tentativas de diálogo entre as disciplinas e as atividades dos cursos, num esforço de rompimento com a lógica disciplinar dominante, que parece ser de difícil superação e que ainda é predominante.
- Quais aspectos da formação do professor polivalente estão sendo priorizados? Os aspectos priorizados vinculam-se à formação para a docência, com dispersão curricular predominantemente das áreas de conhecimento relativas ao currículo dos Aief, numa lógica de organização escolar fragmentada – por áreas de conhecimento –, contrastando com a lógica de organização integrada e de educação e cuidados da infância. Os aspectos relativos à EI, de maneira geral, ficam restritos às poucas disciplinas dessa área nos cursos, sem interfaces no conjunto do curso, não sendo assumidos pela totalidade dos docentes.

O equilíbrio entre as formas de entendimento do trabalho com a criança pequena – até três anos, quatro e cinco anos e de seis a dez anos – precisaria ser construído nesses cursos.

– Como as áreas de didática e de metodologias do ensino estão colocadas nos cursos? A didática apresenta-se em alguns cursos em uma perspectiva normativa e, em outros, com baixa carga horária, com pouco ou nenhum diálogo com os demais conteúdos, não provendo os necessários conhecimentos teóricos ao futuro professor pesquisador da própria prática. Alguns indícios de inovação foram percebidos no sentido de romper com a dicotomia entre teoria e prática, estimulando nos futuros professores uma postura investigativa da prática, integrando estágio à disciplina de Didática ou compreendendo esta como fio condutor da formação docente, de forma que essa disciplina mostrou algum diálogo com outras, especialmente com as metodologias de ensino.

– Os cursos têm apresentado currículo interdisciplinar e integrador das diferentes áreas de conhecimento? Dos cursos pesquisados, há algumas tentativas de integração, mas somente um curso apresenta estrutura modular e temática. As integrações, quando ocorrem, organizam-se por áreas, projetos ou atividades.

– As características de inovação que assumimos, conforme Cunha e colaboradores (2006) e Couto (2013), se fazem presentes na formação do professor polivalente de EI e Aief? Percebemos que a maioria delas está ausente nos cursos das instituições privadas mantidas pelos conglomerados econômicos. Nas demais, percebe-se a presença maior ou menor dos indicadores.

Nas IES públicas (em maior número) e nas privadas sem fins lucrativos (em menor número), percebemos a presença maior ou menor das seguintes características que consideramos inovadoras. Quanto à gestão participativa, que fomenta o protagonismo e a autonomia docente, está presente nas IES públicas e privadas sem fins lucrativos. Nessas instituições, também identificamos tentativas transgressoras expressas na busca

de reconfiguração de saberes e de superação da lógica de que a teoria precede a prática – ou vice-versa. Por fim, também são identificadas a relação orgânica entre concepção, desenvolvimento e avaliação do currículo, a valorização das dimensões subjetivas das relações entre sujeitos e conhecimentos e o estímulo à participação e à produção intelectual dos estudantes, superando processos repetitivos. Nas instituições privadas, esses indicadores estão ausentes ou se apresentam debilmente em uma ou outra sem fins lucrativos.

Considerando-se que mais de 80% dos docentes no Brasil são formados por IES privadas – em sua maioria organizadas como faculdades, e não como universidades –, podemos concluir que os estudantes de Pedagogia têm poucas oportunidades de vivenciar processos de gestão democrática, de acompanhamento curricular desde sua concepção, desenvolvimento e avaliação, assim como de vivenciar estruturas curriculares integradas e integradoras, necessárias às práticas profissionais que lhes serão requeridas no campo profissional.

Por outro lado, cabe ainda ressaltar que, nas universidades de ensino e pesquisa, nem sempre as estruturas organizativas colocam na ordem do dia o tema da organização curricular – decorrência da subvalorização do ensino nesses cursos. A preponderância da pesquisa, nesses casos, dificulta a superação das lógicas dominantes e que são aquelas que a maioria dos docentes e discentes conhece. Nem sempre são trabalhadas juntas na perspectiva de formar os estudantes de Pedagogia como professores críticos, reflexivos e pesquisadores da práxis educativa docente que realiza e que se realiza nas escolas de Aief e de EI.

Por fim, podemos afirmar com convicção que os indícios de inovação encontrados nos cursos de Pedagogia analisados podem ser compreendidos como tentativas de aproximação com um desenho curricular mais flexível e integrado, necessário para a formação de um profissional com conhecimento abrangente de diversas áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que se forma também para promover o desenvolvimento humano de crianças muito pequenas e pequenas na EI – aliando aspectos da educação e dos cuidados – e de crianças dos Aief.

No entanto, os dados não nos permitem afirmar se, de fato, o processo de integração curricular ou de interdisciplinaridade – que seria básico para a formação polivalente dos futuros professores – nos cursos pesquisados representa atitudes interdisciplinares construídas por parte dos profissionais que desenvolvem as ações formativas nesses cursos.

Há que se considerar, no entanto, que, nos cursos pesquisados, há um movimento importante por parte das IES públicas e privadas de atender aos dispositivos legais; e que, no caso das públicas e privadas sem fins lucrativos, de ir além dos limites legais, por exemplo, de superar a recorrente organização cartorial dos estágios curriculares supervisionados.

Contudo, compreendendo as contradições nas realidades institucionais e políticas nas quais se inserem, mostramos que a lógica disciplinar predomina na organização dos cursos, o que nos faz refletir sobre as possibilidades de vivências de integração curricular por parte dos estudantes, que terão que colocar em relação, como professores polivalentes, de forma interdisciplinar, áreas de conhecimentos na atuação docente (nos Aief) e campos de experiência (na EI). As IES utilizam os recursos disponíveis e possíveis diante das reais condições a que estão submetidos os seus professores formadores. As IES privadas, de modo geral, seguem a lógica mercantilista do lucro. No caso das públicas, estas sofrem com os crescentes cortes orçamentários, que, nas últimas décadas, anunciam novas perspectivas para a educação superior. Todavia, também encontramos casos de rompimento com modelos anteriores de articulação entre teoria e prática, mesmo na permanência como curso disciplinar – assumindo coletivamente no curso a dimensão profissional da formação do professor –, na forma de projetos que dimensionam a relação com escolas públicas de educação básica desde o início dos cursos.

Para que um programa de formação de professores seja efetivamente de qualidade social e pública, entendemos que é necessário que haja condições estruturais efetivas para desenvolver a unidade teoria e prática. Para tanto, é fundamental o tempo de dedicação dos docentes das IES no planejamento de todas as ações voltadas para a formação do futuro professor polivalente, inclusive para construírem juntos uma

base comum de entendimento do que é substancial, do ponto de vista profissional, para formar professores da educação básica na sociedade contemporânea. Assim, destacamos a importância que assumem as equipes diretivas dos cursos ao garantirem, por meio de uma gestão democrática, a construção coletiva dos seus PPC. Nesse sentido, a grande rotatividade entre coordenadores é prejudicial à continuidade do aprimoramento de seus currículos e, sobretudo, da permanente avaliação formativa de suas ações.

O currículo do curso no seu todo, no dizer de Pimenta (2007), precisa captar na práxis existente os conflitos, os confrontos, os pontos de resistência, as possibilidades de avanço, enfim, as contradições. Possibilitar que se “veja” o processo de ensino-aprendizagem – núcleo do trabalho do professor – no conjunto das relações sociais, para aí identificar a reprodução e a produção das relações sociais. O método que põe em evidência as contradições permite ver não só o que precisa mudar, para onde e como mudar. Esse é o eixo de formação de professores polivalentes

Salientamos a importância de se assumir coletivamente nos cursos a dimensão profissional da formação do professor de EI e dos Aief e de que haja reflexão mais profunda sobre as condições de trabalho dos docentes dos cursos em IES públicas e privadas, pois há questões sérias a serem respondidas ainda: como formar o professor polivalente para a EI e Aief em cursos de Pedagogia – sem que os estudantes tenham acesso ou mesmo aproximação com instituições de EI e com escolas dos Aief – com acompanhamento e supervisão dos docentes desses cursos? E com docentes sem condições de permanência nas instituições para além das horas da carga de aulas?

Parece-nos serem essas as perguntas que precisam ser feitas para o questionamento das reais condições de organização e funcionamento dos cursos de Pedagogia para formarem, com qualidade, professores polivalentes, tecendo a unidade teoria e prática, aproximando-os das culturas profissionais, tendo o campo de trabalho em escolas públicas como eixo articulador e referência central da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto em que os cursos de licenciatura, aí incluída a licenciatura em Pedagogia, passarão por modificações para atendimento das novas DCN de Formação Inicial e Continuada de Professores – Resolução nº 2/2015 CNE (BRASIL, 2015) – e do atendimento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), perguntamo-nos se as conclusões a que chegamos nessa fase do estudo não serão acentuadas – aprofundando ainda mais as diferenças e dificuldades aqui identificadas. Como avançar na organização de um curso de Pedagogia que pretende formar professores polivalentes em que os estudantes – e também os seus docentes – não protagonizam processos educativos que se aproximem do que lhes será exigido no campo profissional?

Esperamos que os resultados aqui apresentados possam colaborar com a melhoria da qualidade da formação de professores na definição de políticas públicas curriculares, assim como na organização do trabalho pedagógico das IES que pretendam ampliar seu compromisso com a formação do professor polivalente para a EI e Aief, com vistas a superar as profundas desigualdades presentes nos sistemas educativos. Destacamos prioritariamente a esfera pública, responsável por cerca de 81% (40 milhões) do total de 49 milhões de crianças e jovens do país da educação básica, segundo o Censo Escolar de 2017. (INEP, 2018)

Assim, parece-nos oportuno sugerir a realização de novas pesquisas com abordagens metodológicas similares à que escolhemos, de modo a que se aprofundem os estudos que fizemos e se amplie o conhecimento da realidade dos cursos de Pedagogia em outras localidades do país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da S. (org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 1– 62. v. 4.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

AZZI, S.; CALDEIRA, A. M. S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.) *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 97-128.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 2006, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_06.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC: CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CANDAU, V. M. Da Didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 71-96.

COUTO, L. P. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras*: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, M. I. *et al.* As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I. (org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 61-96.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00539.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.

FREITAS, L. C. Dissertação analisa grupo empresarial. *Avaliação educacional - Blog do Freitas*. [S. l.], 15 dez. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/15/dissertacao-analisa-grupo-empresarial/>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, C.; MATHIAS, M. Inovação. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. Dicionário Jornalístico, Manguinhos, RJ: EPSJV, 6 abr. 2016. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/inovacao>. Acesso em: 25 set. 2019.

INEP. *Censo Escolar de 2017*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulga-censo-escolar-2017/. Acesso em: 10 jun. 2018.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? *Ensino em Revista: Dossiê Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010.

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

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Loyola. 2014. p. 43-74.

LIMA, V. M. M. *Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANCIBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, M. R. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: ANDRÉ,

M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-70.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G. *As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal*. 2018. Trabalho apresentado ao 19º Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Salvador, 2018.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da Didática nos cursos de licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PIMENTA, S. G. et al. *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. São Paulo, 2014. (Relatório Técnico).

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

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

VEIGA, I. P. A Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 nov. 2014.

VEIGA, I. P. A. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus. 1988.

CURSO DE PEDAGOGIA

um pouco de história e de transgressões¹

CÉLIO DA CUNHA

O presente texto tem o objetivo de apresentar um pouco da história do curso de Pedagogia no Brasil, com ênfase em alguns episódios que marcaram sua trajetória (transgressões?) desde a década de 1930, especialmente com referência ao episódio da “desomologação” de alguns dos pareceres do antigo Conselho Federal de Educação (CFE) que constituíam o núcleo estruturante da reforma do magistério proposta por Valnir Chagas. Essas transgressões tiveram força para desviar o curso de sua verdadeira missão, cujas consequências chegam aos nossos dias e ajudam a explicar, ao menos em parte, muitas das críticas que têm sido feitas nos últimos decênios à qualidade do ensino e à formação de professores para a educação básica. Apesar da ampla literatura existente sobre o percurso histórico do curso de Pedagogia, existirão sempre novos dados que podem acrescentar ângulos diferentes de interpretação. Afinal, como oportunamente salientou um dos estudiosos da nova história, não podemos deixar de lado nossa

1 Transgressão: no sentido de violentar (Cf. Dicionário Houaiss).

dependência da história ao lidarmos com o presente, que tem sido, até agora, a vítima voluntária do passado. Chegou o momento de se voltar para o passado e explorá-lo com vistas a obter novos avanços. (ROBINSON, 2011, p. 531-533)

Certamente, se a visão pioneira de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira ao tempo do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) tivesse se convertido em política continuada de educação, há fundadas razões para se afirmar que estaríamos hoje numa situação bem mais promissora. Se o Instituto Superior de Educação, fundado pelo redator do Manifesto em 1933, e a Escola de Educação pertencente à Universidade do Distrito Federal (UDF), concebida e criada pelo autor de *A educação não é privilégio*, em 1935, tivessem continuado, é factível admitir que o curso de Pedagogia, em sua missão de formar professores para os anos iniciais de escolarização, poderia ter seguido um itinerário diferente, mediante a construção de uma identidade à altura das origens gregas da ideia de pedagogia.

Na concepção do Instituto Superior de Educação, Fernando de Azevedo tornou realidade o que já havia antecipado no já referido Manifesto, ou seja, todos os professores de todos os graus de ensino devem ter preparação pedagógica em cursos universitários, em faculdades ou em escolas normais elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A formação universitária para os professores não é só uma necessidade da função educativa, mas o único meio de abrir-lhes novos horizontes com vistas à realização da obra educacional. (AZEVEDO, 1965) O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” considerava imprescindível a formação em nível superior de professores para o ensino primário e secundário. Essa iniciativa possibilitava inserir a educação nacional no circuito dos avanços educacionais de formação do magistério, que, desde a segunda metade do século XIX, vinha sendo preocupação de alguns países. Como escreveu Larroyo, em 1868, a Áustria fundou o *Pedagogium*, uma espécie de Escola Normal Superior. Também os Estados Unidos inseriam-se nessa direção com os *Teachers Colleges*. Vários outros países foram, aos poucos, seguindo o mesmo caminho. (LARROYO, 1970)

Todavia, isso não ocorreu com o Instituto de Educação, como mais um exemplo de iniciativas inovadoras vitimizadas pela história autoritária do nosso país. Como observou Olinda Evangelista (2001, p. 107), “ao encerrar-se essa experiência pioneira em 1938 – fruto da ação política do Interventor Federal Ademar de Barros, aliada à da Igreja Católica – o IEUSP parece ter desaparecido do mapa da história do professor”. Como registrou Fernando de Azevedo (1971 apud EVANGELISTA, 2001, p. 123), a Faculdade de Educação foi “[...] criada em 1933, incorporada em 1934, e liquidada em 1937, no Governo Ademar de Barros, por força da conspiração de rancorosos inimigos, apoiados pela cumplicidade de um Secretário irresponsável, que então respondia pelo expediente da Secretaria [...]”.

Não foi diferente o que aconteceu também a esse tempo com a UDF, pensada e instituída por Anísio Teixeira. Foi a segunda transgressão na história do curso de Pedagogia no Brasil. Anísio, inspirado nas ideias de Dewey e do *Teacher College* da Universidade de Columbia, na qual havia estudado alguns anos antes, pensou a formação universitária para os professores do ensino primário como uma “[...] nova pedagogia que deveria privilegiar a organização psicológica da criança, de caráter generalista, contrapondo-se à organização lógica do especialista. Sob essas novas bases, o ensino deveria ser ministrado através de projetos, em vez de lições”. (LOPES, 2009, p. 54)

Nas palavras do próprio Anísio Teixeira (2000):

[...] a escola deve ter no centro a criança e não os interesses e a ciência do adulto; o programa escolar deve ser organizado em atividades, unidades de trabalho ou projetos; o ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor; a criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática; essas atividades devem ser reais, semelhantes à vida prática, e reconhecidas pelas crianças como próprias.

Como se pode observar, tanto Anísio Teixeira quanto Fernando de Azevedo, no exercício de funções públicas para as quais foram convocados,

defenderam e desenvolveram experiências para fazer do curso de Pedagogia um espaço formativo voltado para o preparo de professores primários e secundários em nível superior, com centralidade pedagógica nas necessidades de aprendizagem da criança. Se ambas as experiências não tivessem sido violentadas em suas origens, os estudos pedagógicos em nível superior teriam construído uma trajetória um pouco diferente da que ocorreu e, com certeza, mais adequada às necessidades de educação da criança.

No lugar dessas iniciativas pioneiras que poderiam ter possibilitado um caminho promissor em termos de formação de mestres, surgiu a histórica pedagogia do 3+1 inaugurada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Conforme sintetizou Chaves (1981, p. 47-48), por essa solução, o estudante poderia obter o bacharelado com a possibilidade de acrescentar o diploma de licenciatura por intermédio de um curso de Didática com um ano de duração. O bacharel em Pedagogia sem o diploma da licenciatura era conhecido como um “técnico em educação”. Acrescenta-se um dado importante no caso da Universidade de São Paulo (USP), que, ao incorporar o Instituto de Educação fundado por Fernando de Azevedo e depois extingui-lo, passou a formar professores universitários somente para o ensino secundário, itinerário seguido também pelas demais universidades e instituições de educação superior que foram criadas daí por diante.

Destarte, seguindo o esquema da pedagogia do 3+1, com o distanciamento entre teoria e prática, o Brasil perdeu a chance de inaugurar um percurso formador de professores à altura das necessidades de recuperação do déficit histórico e de inclusão com melhor qualidade na escola de milhões de crianças que estavam à margem do processo educativo. Se assim tivesse feito, não somente entraria na rota de países mais avançados, que, por essa época, já tinham iniciado o preparo em nível universitário de professores primários, como também ainda teria assegurado à formação docente inicial condições intelectuais compatíveis com a complexidade dos diferentes Brasis. Assim sendo, pode-se debitar aos primeiros tempos da Era Vargas a responsabilidade pelos descaminhos da formação do magistério. A ascensão de Vargas ao poder, anunciada como tempos inovadores para o país, no caso da educação, acabou por fazer prevalecerem ideias e

ações conservadoras e cerceadoras. Efeitos da ditadura, registra-se. Mentres brilhantes como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo ficaram à margem, eliminando, por conseguinte, a possibilidade de uma nova política de educação como queria o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Parece-me oportuno abrir um parêntese para lembrar, de forma sucinta, as oportunidades que Getúlio Vargas teve para mudar os rumos da educação brasileira. Por intermédio de sua filha Alzira Vargas, que nunca escondeu o desejo de ver Fernando de Azevedo à frente do Ministério da Educação, promoveu alguns encontros entre ambos. E Getúlio chegou até mesmo a manifestar o propósito de nomeá-lo ministro. Na última dessas tentativas, o relato de Fernando de Azevedo em suas memórias é esclarecedor das razões do que ele posteriormente chamaria de “um feliz desencontro”:

Getúlio Vargas que, como todos sabem, preferia ouvir a falar, escutou-me atentamente, movendo os olhos para cima e para os lados e às vezes para mim. Quando acabei de dizer o que me parecia necessário para realizar uma grande obra no plano da educação nacional, respondeu-me reconhecer justas as minhas considerações, mas lhe seria difícil dar-me apoio em questões que envolvessem interesses políticos, porque não podia ele dispensar a solidariedade de grupos em que se apoiava seu governo. Isso na parte referente à política. E quanto aos recursos a aplicar na educação para o desenvolvimento do ensino (e eu aludia ao ensino de todos os tipos e graus), a situação financeira do país não lhe permitia aumentá-los na medida de meus planos nem mesmo de necessidades fundamentais. (AZEVEDO, 1971, p. 190-191)

A propósito da solução 3+1 que interrompeu a possibilidade de graduar em nível superior os professores para o ensino primário, Valnir Chagas chamou a atenção para a dicotomia entre teoria e prática que então se inaugurou. E, no caso do curso de Pedagogia, embora ele

[...] já fosse em última análise, o curso de Didática desenvolvido em maior profundidade, não se deixou mesmo assim de manter este último, certamente com os dois diplomas, surgindo em consequência uma esdrúxula Didática da Pedagogia que fez a tortura dos que dela ousaram encarregar-se. (CHAGAS, 1976, p. 59)

Com a consagração da separação entre teoria e prática, a política de educação então em vigor estimulou como estratégia de compensação a criação de colégios de aplicação nas Faculdades de Filosofia. E ainda assim, como frisou Chagas (1976, p. 58):

[...] poucas faculdades se dispuseram a criá-lo, a despeito de sua obrigatoriedade; e mesmo onde isso aconteceu, ou o colégio se converteu numa 'vitrine pedagógica' pouco acessível aos alunos-mestres, ou, frequentemente não passou de mais um estabelecimento que em pouco ou nada veio a diferir dos já existentes. Em qualquer hipótese, as oportunidades de prática efetiva que se ofereciam a cada licenciando não alcançavam uma dezena de horas ao longo de toda a sua formação.

Em muitos dos melhores colégios de aplicação, a prática de ensino se limitava a algumas aulas que o licenciando, no último ano de seu curso, era obrigado a ministrar sob a supervisão de um professor ou professora, o que mantinha a distância entre conteúdos teóricos e o efetivo exercício em sala de aula.

Com o término do período ditatorial de Vargas, em 1945, o país promulgou, no ano seguinte, uma nova Constituição, que determinou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, por sua vez, após marchas e contramarchas no Congresso Nacional, foi finalmente sancionada por João Goulart (Jango) em dezembro de 1961. Porém, a situação do preparo do magistério não se alterou de imediato, nem mesmo com o I Plano de Educação Nacional coordenado por Anísio Teixeira, em 1962. Em que pese a histórica experiência da Escola de Educação da UDF, em 1935, Anísio, no referido plano, certamente seguindo o que fora estabelecido pela primeira LDB, optou por seguir a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, qual seja, os candidatos ao magistério seriam recrutados entre pessoas de idade superior a 18 anos e que tivessem educação secundária ou equivalente. O treino ou formação seria de um, dois ou três anos, conforme se destinassem os alunos ao ensino do jardim de infância e dos dois primeiros anos das escolas primárias, ao de seus quatro últimos anos, ou ao dos dois anos seguintes da escola média.

O plano estipulou a meta de construção de 40 centros para o treinamento de professores. (TEIXEIRA, 2007) Malgrado o inegável mérito dessa proposta, não se tratava de formação em nível superior.

Em 1962, o CFE, por força de um dispositivo da LDB/1961, o artigo 70, que determinava a fixação de currículo mínimo nacional e a duração de cursos que habilitem à obtenção de diploma de nível superior, aprovou o Parecer nº 251/1962, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, que reestruturou o curso de Pedagogia, dotando-o de “currículo bastante genérico, embora menos ambicioso e mais realista”. (CHAGAS, 1963, p. 63) É oportuno observar que, a esse tempo, a própria existência do curso de Pedagogia chegou a ser questionada com argumentos de ausência de um conteúdo próprio. Com base na experiência de outros países, a formação do professor primário deveria ocorrer em nível superior, remetendo a formação de técnicos para estudos posteriores à graduação. (CHAVES, 1981)

É interessante registrar que, no corpo do Parecer nº 251/1962, retomam-se as ideias das experiências dos anos 1930, de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, quanto à formação do professor para a escola primária em nível superior. Nesse parecer, Chagas, ao justificar a continuidade do preparo de professores primários em escolas normais face às condições do país, afirmava que a questão do magistério, por sua vez,

[...] exigiu soluções de ordem quantitativa e qualitativa que já não se podia encontrar na rigidez dos esquemas traçados até então para o seu preparo. Quanto à escola primária, se o curso normal ainda chegava a ser ambicioso em certas zonas do País, já começava em outras a dar sinais de insuficiência. Registramos o fenômeno ao propor a primeira revisão da licenciatura em Pedagogia, prevendo que à altura de 1970, ‘nas regiões mais desenvolvidas, a preparação do mestre-escola, alcançaria níveis pós-secundários’. Usávamos a linguagem possível na época – 1962 – embora pouco depois lográssemos a aprovação do Conselho Federal para a tese de que pós-secundário já é superior, ao menos para efeito de prosseguimento naqueles aspectos em que se verifique ‘identidade ou equivalência’ de conteúdos. Daí resultaram duas ideias que se foram robustecendo nos anos seguintes: a dos cursos

superiores de curta duração, que outra coisa já não eram esses cursos ‘pós-normais’, e a do ‘aproveitamento de estudos’ idênticos ou equivalentes. (CHAGAS, 1978, p. 65)

Observe-se que, ao afirmar que, em outras regiões do país, a formação de professores somente pela via da Escola Normal já se revelava insuficiente, deixava evidentes as múltiplas diferenças regionais, o que demandava soluções diferentes. Ou seja, se, em alguns cenários socioeconômicos do país, a Escola Normal continuava a ser a proposta mais adequada, em outras, poderia ser cogitada a formação pós-secundária de menor duração, e, nas regiões mais desenvolvidas, a formação plena de professores para a escola primária já se destacava como necessária. Com essa visão do futuro, Valnir Chagas antecipou a solução que seria apresentada e discutida alguns anos depois no âmbito do CFE e que deu margem a várias polêmicas, conforme veremos mais adiante. Um pouco antes, com a promulgação do Decreto nº 53/1966 e da Lei nº 5.540/1968, que preconizavam a formação de especialistas educacionais em administração, supervisão, inspeção e orientação com o objetivo de dotar as escolas e as demais instâncias de gestão dos recursos humanos que estavam sendo exigidos diante da complexidade do processo educativo, o CFE, novamente por intermédio do conselheiro Valnir Chagas, aprovou o Parecer nº 252/1969, estabelecendo uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia. Como argumentou o autor desse parecer, o novo formato se afastava da solução da década de 1930. O curso de Pedagogia poderia ser ministrado em regime de curta ou duração plena, com um currículo compreendendo uma parte comum e outra diversificada em função das especialidades de administração, inspeção, supervisão e orientação e a de magistério de disciplinas profissionalizantes da Escola Normal, reservando-se a formação em planejamento para o mestrado.

Abriu-se ainda a possibilidade, para os candidatos à habilitação do magistério, de lecionar na escola primária, desde que tivessem integralizado as disciplinas de metodologia e prática de ensino, como ainda, devido ao caráter experimental do parecer, sugeriram-se inúmeros campos novos de habilitações, como o da educação de excepcionais. (CHAGAS, 1976) Anota-se

que esse parecer, ao possibilitar aos estudantes da habilitação magistério o exercício da docência na escola primária, dava mais um pequeno passo em relação à necessidade já antevista pelos pioneiros do Manifesto de 1932, de preparação de professores para a escola primária em nível superior.

Como após o advento de um novo instrumento de leis gerais, via de regra, surgia uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, após a promulgação da Lei nº 5.692/1971, uma nova política de formação foi colocada na agenda do CFE, com visão consideravelmente ampliada. Em relação ao curso de Pedagogia, o conselheiro Valnir Chagas, que já havia liderado as regulamentações de 1962 e 1969, mais uma vez se encarregou em dar seguimento às implicações da Lei nº 5.692/1971 para o magistério. Procurou esse conselheiro considerar as críticas que vinham sendo feitas ao curso de Pedagogia, destacando-se, entre elas: o caráter excessivamente analítico das especialidades; a tendência colecionista de habilitações, com muitos profissionais que chegaram a possuir três ou mais; a solução de formar um especialista num candidato que antes não tenha sido professor; como ainda a formação de professores para Escola Normal de candidatos que não tenham experiência prévia de magistério em escolas primárias. (CHAGAS, 1976)

Assim, a nova estrutura do curso de Pedagogia imaginada por Valnir Chagas incluía a formação de docentes e especialistas a partir de experiência anterior, formando o especialista no professor, como ainda conferindo centralidade à formação em nível superior de professores para os anos iniciais de educação. Não constitui objetivo do presente texto discutir o conjunto de indicações da lavra de Valnir Chagas, que compreendia toda a política de preparação de recursos humanos para a área da educação e que foi objeto de inúmeras críticas, algumas delas admitindo que o curso de Pedagogia poderia ser extinto. Sob esse aspecto, o oportuno texto de Eduardo Chaves (1981) chamava a atenção para o fato de que, a rigor, não se cogitava extinguir o curso de Pedagogia pela simples razão de que o professor para as séries iniciais, inclusive da pré-escola, passaria a ser formado em nível superior, e não mais nas Escolas Normais. A nova política prescrevia ainda a formação de especialistas – administração, supervisão e

orientação – em habilitações acrescidas aos cursos de licenciatura ou em cursos de mestrado e doutorado em que houvesse condições.

Como escrevemos anteriormente, o preparo de especialistas para diversas funções da política educacional, em nível de pós-graduação, eliminava a distorção então vigente de formá-los na graduação, o que era impossível face à complexidade inerente às profissões de diretor de escola, supervisor e orientador educacional. (CUNHA, 2002) E a formação de professores para os anos iniciais de escolarização visava prover o país de quadros docentes em condições de enfrentar o maior desafio da educação nacional, o de sua qualidade. Esse caminho conferia à Faculdade de Educação uma importância sem precedentes.

Lamentavelmente, mais uma transgressão haveria de ocorrer. Após a aprovação das indicações de Chagas aprovadas pelo Plenário do CFE e homologadas pelo ministro Ney Braga, as mesmas foram, em seguida, “desomologadas”, com aviso ministerial do Ministério da Educação ao CFE solicitando reexame, o que, a rigor, nunca ocorreu. Por essa época, como aluno do mestrado em Educação na Universidade de Brasília (UnB), tive a oportunidade de ter inúmeros diálogos com Valnir Chagas. E não foram poucas as vezes em que ele afirmou que, na reação à reforma do magistério proposta, fizeram-se presentes razões pessoais, e não pedagógicas, de funcionário do Ministério da Educação. O tempo daria procedência a esse argumento.

Um aspecto que sobressai nesse reexame da trajetória do curso de Pedagogia refere-se à coerência de princípios que existe nas regulamentações que ocorreram tendo Valnir Chagas por relator no CFE. No Parecer nº 251/1962, por exemplo, ele afirma que, mesmo sendo ainda necessária a Escola Normal, em futuro próximo, a preparação do mestre-escola alcançará níveis pós-secundários, desaparecendo progressivamente a Escola Normal. Simultaneamente, a formação de especialistas aberta aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências será feita por cursos de pós-graduação. E tudo leva a crer que surgirão os primeiros cursos de preparo do professor primário. Observa-se que foi isso que ele tentou fazer após a aprovação da Lei nº 5.692/1971. Em decorrência, a afirmação de Chagas

feita ao autor do presente texto referente a problemas pessoais que interferiram na “desomologação” poderia ser objeto de investigações mais profundas. Não se pode ignorar que o primeiro parecer de Valnir Chagas sobre o curso de Pedagogia, em 1962, foi aprovado por um CFE que tinha entre seus integrantes educadores reputados, como Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Durmeval Trigueiro, Newton Sucupira e Dom Helder Câmara. Em sua composição, ocorreu a influência de Anísio Teixeira, que, alguns anos antes, já havia registrado sua admiração por Valnir Chagas no prefácio de seu livro *Didática de línguas modernas*.

Ao tempo do ministro Eduardo Portella, o Ministério da Educação solicitou ao CFE o reexame da matéria, por ver na reforma do magistério proposta, aprovada pelo CFE e interrompida, virtudes e méritos que deveriam ser retomados em prol da educação nacional. Todavia, durante a gestão desse ministro, ocorreram vários problemas; entre eles, até mesmo vetos ideológicos à escolha de seus auxiliares, que acabaram contribuindo para sucessivos impasses e finalmente pelo seu pedido de exoneração um ano depois da posse.

Era pensamento de Valnir Chagas fazer da Faculdade de Educação um centro propulsor de inovações educacionais, com dupla centralidade, por um lado, direcionando o curso de Pedagogia para a formação de professores para os anos iniciais de escolarização e, por outro, em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, preparar recursos humanos para a gestão das escolas e dos sistemas de educação. Como professor da UnB, envidou não poucos esforços para viabilizar a licenciatura em Pedagogia para os anos iniciais de escolarização.

Frustrada essa possibilidade, nas décadas seguintes, o curso de Pedagogia foi objeto de inúmeros debates, ora por iniciativa do Ministério da Educação, ora por eventos de entidades e associações ligadas ao setor. De forma lenta, mas gradual, os princípios que nortearam a reforma interrompida do magistério foram aos poucos sendo reconhecidos e retomados, tornando-se oportuno mencionar que uma das recomendações da III Conferência Brasileira de Educação, realizada em Niterói em outubro de 1984, foi a de criar no curso de Pedagogia, entre outras, as áreas de con-

centração em docência para os anos iniciais do ensino fundamental e da pré-escola. (CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1986)

Na evolução do curso de Pedagogia, há um outro aspecto que já tinha centralidade na reforma do magistério da década de 1970, proposta por Valnir Chagas, e que, desde os anos 1930, vinha sendo objeto de muitas discussões e repetidas críticas. Como as Faculdades de Educação e os programas de pós-graduação *stricto sensu* – que foram criados sobretudo após o advento do I Programa Nacional de Pós-Graduação, em meados dos anos 1970 – concentraram-se de forma preponderante nos fundamentos da educação, as metodologias e a prática de ensino, com poucas exceções, não tinham o mesmo *status* acadêmico nas Faculdades de Educação. A discussão desse dilema evoluiu até o ponto de se questionar o papel das Faculdades de Educação na formação do magistério com a indispensável competência em práticas pedagógicas. Criticava-se muito a primazia das fundamentações teóricas.

Nessa linha de considerações, foi realizado, no final de 1995 – por iniciativa do MEC, na gestão Paulo Renato Souza, em parceria com o Núcleo de Pesquisas sobre a Educação Superior (Nupes) da USP, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Fundação Carlos Chagas –, o Seminário Internacional “Professores: formação e profissão”. Nesse evento, foram examinadas e discutidas experiências de vários países – Argentina, Portugal, França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Tailândia –, incluindo as do Brasil. Elba Sá Barreto, que elaborou um panorama geral do seminário, chamou a atenção para o fato de que:

[...] na maior parte desses países, constata-se que a formação docente para o ensino fundamental realizada em instituições paralelas de ensino tende a ser complementada pela formação universitária, sobretudo à medida que avançam as séries do ensino obrigatório com o prolongamento para o ensino médio. (BARRETO, 1996, p. 331)

Salientou, ainda, que:

[...] um dos aspectos marcantes da formação mediante os Institutos Superiores de Educação é a sua maior proximidade com a prática educativa do ensino básico e um maior envolvimento com

as necessidades dela decorrentes. O aprofundamento teórico feito pelas universidades sobre as questões educacionais usualmente não tem diminuído o seu relativo distanciamento do ensino nos outros níveis. Em países onde a formação docente está estreitamente vinculada ao suprimento da demanda de professores pelos sistemas de ensino, observa-se também uma participação maior das próprias escolas básicas no preparo para o magistério, aliada à atuação das diferentes modalidades institucionais, como na Inglaterra em especial. (BARRETO, 1996, p. 331-332)

No caso do Brasil, a distância inaugurada pela pedagogia do 3+1 dos anos 1930 alcançou o tempo presente como se pode constatar na afirmação de Elba Sá Barreto, com visíveis prejuízos para a qualidade do ensino. Os desafios da alfabetização na idade certa e que estão hoje na centralidade das políticas de educação de todas as instâncias da gestão educacional certamente podem ser, em boa parte, debitados aos desacertos históricos do curso de Pedagogia. Distanciou-se da sala de aula e priorizou os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da pedagogia. É certo que os fundamentos históricos e filosóficos são indispensáveis, desde que sejam também direcionados ao enfrentamento dos desafios cotidianos das professoras e professores que atuam nas condições mais adversas.

A essa altura, ou seja, meados da década de 1990, o projeto de LDB continuava em discussão no Senado, com o substitutivo de Darcy Ribeiro, que, aproveitando a oportunidade, incluiu um artigo para a criação da Escola Normal Superior nas universidades, como uma tentativa de superar a distância mencionada. Registra-se por oportuno que essa proposta de Darcy Ribeiro era antiga e constava em seu livro *A universidade necessária*, publicado em 1968. No entanto, essa solução já se mostrava defasada no tempo e, por isso mesmo, não deu certo, em que pesem as várias iniciativas feitas.

Porém, a ideia dos pioneiros da proposta de formação universitária para os professores da educação básica, com as adaptações e ajustes sempre necessários, continuaria e, de certa forma, seria finalmente contemplada por instrumentos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio de alguns pareceres – nº 5/2005 e nº 3/2006 – e da Resolução CNE nº 1/2006 (artigo 4º), que determinou que o curso de licenciatura

em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal (BRASIL, 2006), quase 80 anos depois do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e das experiências antecipadoras de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Como escrevemos há alguns anos em um artigo sobre o pensamento pedagógico de Valnir Chagas (CUNHA, 2002), se a sua proposta de formação do magistério tivesse sido levada avante, hoje seria outro o cenário dos cursos de licenciatura e da formação de especialistas em Educação, como também das próprias Faculdades de Educação, que precisam, de forma crescente, institucionalizar compromissos e programas que contribuam efetivamente para tornar realidade o direito de aprender de todas as crianças e jovens do país. Não somente a proposta de Chagas, como ainda se as experiências da década de 1930, dos pioneiros Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, não tivessem sido vítimas da ditadura e do pensamento conservador da época, certamente um dos maiores desafios da política atual de educação, que é o da alfabetização na idade certa, seria bem menor.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. de. Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: AZEVEDO, Fernando de. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

AZEVEDO, F. de. *História de minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

BARRETO, E. S. Um panorama das exposições. In: MENEZES, L. C. (org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Nupes-USP, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, n. 11, 1963.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/ nº 01/2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.

CHAGAS, V. *Formação do magistério*. São Paulo: Atlas, 1976.

- CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- CHAVES, E. O curso de pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 2, 1981.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Reformulação dos cursos de formação do educador. *Cadernos do Cedes*, Campinas, n. 17, p. 58-65, 1986.
- CUNHA, C. da. Valnir Chagas: ideias e propostas pedagógicas. In: GARCIA, Walter (org.). *Educadores brasileiros do século XX*. Brasília, DF: Editora Plano, 2002. v. I.
- EVANGELISTA, O. Memória apagada: Azevedo e a formação do professor. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2001.
- LARROYO, F. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970. Tomo II.
- LOPES, S. M. de C. N. A escola de educação como eixo integrador da UDF. In: FÁVERO, M. de L. de A.; LOPES, S. M. de C. N. *A universidade do Distrito Federal (1935-1939)*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- RIBEIRO, D. A universidade necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- ROBINSON, J. H. A nova história. In: NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. da (org.). *Nova história em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- TRANSGRESSÃO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

TRANSGRESSÕES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) de um *éthos* curricular unitário a uma pedagogia do plural

JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS TRANSGREDIR É PLURALIZAR O DISCURSO UNITÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nos últimos seis anos, tenho desenvolvido pesquisas sobre os processos formativos no curso de Pedagogia que representam tentativas de compreensão do que venho denominando de *éthos* curricular caracterizador do modo pelo qual o curso assume um lugar acadêmico diante dos desafios educativos na sociedade contemporânea. Recorro à ideia de *éthos* para referenciar um *modus operandi* que conecta pensamento, organização e práticas curriculares atravessadas por crenças e hábitos comuns nos cursos construídos sob o consenso de que a sua identidade se estrutura com base na ideia de docência como princípio formativo. Tal princípio vem sendo tomado como

uma espécie de pressuposto que passou a funcionar como um “lugar comum” para onde se voltam as afirmativas sobre a importância de centralizar, na Pedagogia, a formação de professores(as) para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como se pode depreender da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso. (BRASIL, 2006)

A partir de um estudo descritivo de currículos e de discursos de professores(as) formadores(as) do curso de Pedagogia, pesquisas realizadas por Severo (2012, 2015b, 2017) registram que tal *êthos* se construiu, especialmente, no transcurso das décadas de 1990 e 2000, em decorrência de um movimento de dupla direção. Por um lado, a incipiente discussão sobre as bases epistemológicas e gnosiológicas da Pedagogia como campo de conhecimento, fruto de uma baixa implicação de intelectuais do campo em relação ao debate sobre questões identitárias do mesmo. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002; SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2006a; FERREIRA, 2017) Por outro lado, o empobrecimento progressivo das políticas formativas causado pelo pragmatismo neoliberal que, ao agenciar a própria noção de docência, provocou um enxugamento do horizonte curricular do curso, deslocando sua potência formativa de um sentido mais amplo para um mais estrito, ligado à preparação para o magistério sob a ênfase de competências profissionais que se orientam a modos de fazer desvinculados do trabalho intelectual (RODRIGUES; KUENZER, 2007), contrariando o próprio estatuto epistemológico da pedagogia. Sobre esse aspecto, voltarei mais adiante.

Ao longo de mais de uma década desde a homologação das DCN, os desafios do curso de Pedagogia se adensam em torno da consolidação da formação de professores(as) para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como um traço de identificação histórica do curso e também um movimento que se traduziu como estratégia para valorizar e qualificar o(a) professor(a) de crianças, bem como no que concerne a novas demandas que emergem no campo das práticas educativas não escolares e que, todavia, não se constituíram objetos formativos do currículo. Estudos apontam que nem a formação de educadores(as) escolares – como indicam Libâneo (2010) e Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) – nem a

de educadores(as) não escolares – como indica Severo (2017, 2018) – tem encontrado respaldo suficiente no modo de organização curricular do curso de Pedagogia, circunstância que atualiza e reposiciona as conhecidas críticas à generalidade, inespecificidade e dispersão dos elementos estruturantes do currículo.

A posição analítica desenvolvida neste texto é de que aquele *éthos* curricular se constitui em um dos obstáculos para o diálogo entre o curso de Pedagogia e as demandas formativas emergentes em cenários educativos escolares e, especialmente, não escolares e que, em seu núcleo de sentidos, opera uma representação unitária da própria Pedagogia como campo de conhecimento, formação e prática profissional. Acredita-ser necessário o confronto crítico entre tal forma de representação e uma concepção pluralista de Pedagogia que lance luz para outros saberes, práticas e territórios educativos nos quais a profissão pedagógica vem sendo desenhada através da inventividade de pedagogos(as) que transgridem os limites de tal *éthos*. Nesses territórios invisibilizados pelas tramas curriculares que essencializam a pedagogia na formação de professores(as), se operam lógicas educativas plurais que desafiam o modo unitário de tratar os sujeitos educativos a partir do binômio “professor(a)-aluno(a)”, os saberes educativos como “conteúdos de ensino” e a organização do trabalho pedagógico como processo instrucional. Ou seja, ao mesmo tempo em que se impõe ao curso de Pedagogia a resignificação da forma escolar, lhe compete também o deslocamento dessa forma para que possa operar um novo olhar na construção de objetos de formação inicial de pedagogos(as) até agora à margem do *éthos* curricular que logrou hegemonia na tradição brasileira.

Reconhecendo, assim, a transgressão do lugar comum da formação docente no curso de Pedagogia e do sentido unitário preservado nesse *éthos* curricular como um movimento imprescindível para reposicionar a formação inicial de pedagogos(as) no cenário crítico de proposições, desafios e possibilidades da formação humana na sociedade contemporânea, me proponho, através deste ensaio, a apontar razões que respaldem a compreensão de que, no estado atual da pedagogia brasileira, transgredir é pluralizar concepções, currículos e modos de engajamento da profissão pedagógica.

Para tanto, organizei o texto em três movimentos interconectados: problematizo como a noção de docência tem se traduzido em princípio formativo no curso de Pedagogia; assinalo concepções de pedagogias que têm incidido, no cenário nacional, em formas de representar os contextos de produção de conhecimento pedagógico e atividade profissional de pedagogos(as); e focalizo esses elementos para questionar o *status* profissional do(a) pedagogo(a) brasileiro(a), sugerindo elementos constitutivos de um currículo formativo mais plural e, conseqüentemente, mais dinâmico.

A defesa da pluralidade se apoia na constatação de que “muito pouco do que parece desejável dizer e fazer em nome da educación pode subtrair-se da sua consideração como uma prática social à qual foram se associando distintas formas de imaginar e desenvolver a sociedade”.¹ (CARIDE GÓMEZ, 2009, p. 450) Desse modo, me somo a um coletivo pensante de novos modos de reconhecimento de outras pedagogias, outras formas de educação possível que ampliam e transcendem os sentidos atribuídos à prática pedagógica escolar e não escolar no horizonte do que é inédito e viável de que tratava Freire (1979).

PEDAGOGIA(S) E DOCÊNCIA(S)

Devo ressaltar que, dado o recorte da intenção deste texto, não encararei o desafio de recuperar o histórico de produção das DCN, especialmente porque esse resgate já foi feito em trabalhos anteriores, como Severo (2012, 2015b). Contudo, é fundamental reconhecer que a emergência da noção de docência como base de formação e identidade profissional em Pedagogia se associa, em grande medida, aos consensos que pautaram o contexto de influências e de produção desse documento. Tratarei a docência como uma noção resultante de um esforço de coletivos do campo educacional em incorporar às políticas curriculares do curso de Pedagogia uma referência

1 “Muy poco de lo que parece deseable decir y hacer en nombre de la educación puede sustraerse a su consideración como una práctica social a la que se han ido asociando distintas formas de imaginar y desarrollar las sociedades”.

que o aproximasse dos desafios da escola e, por conseguinte, da formação de professores(as).

Ainda que não se constitua explicitamente, nas DCN, em um conceito específico cujo conteúdo se diferencie de modo claro dos conceitos de magistério ou de ensino, termos que percorrem o texto do documento como uma espécie de tautologia, a noção de docência tem significado um lugar discursivo de posições importantes na definição dos caminhos traçados pelo curso de Pedagogia na última década. Esses caminhos proporcionaram o encontro da Pedagogia com os anseios de qualificação da formação de professores(as) de crianças, de jovens e adultos no nível da educação básica, criando uma zona mais profícua de diálogo entre universidade, escola e sociedade no que tange a uma proposta formativa que incorpore e legitime demandas da democratização do direito à educação como acesso, permanência e qualidade de escolarização. Essa opção formativa não alcançou as demandas construídas pelas experiências de engajamento profissional de pedagogos(as) em espaços não escolares visivelmente crescentes na última década, tampouco impactou positivamente a formação de gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos escolares, um reduto profissional ainda muito permeado por egressos(as) do curso de Pedagogia na esfera escolar.

Diante dos discursos propositivos que perfilaram o curso de Pedagogia na formação de professores(as), adensaram-se temas profusos ligados a modalidades de educação, contextos de prática docente, questões escolares contemporâneas e tendências educativas apresentadas pela literatura nacional e internacional apontadas como capazes de inovar/ressignificar a escola etc. A noção de docência, que emerge no documento sem uma identidade conceitual clara, se fortalece como um “guarda-chuva” de discursos múltiplos que representam a proliferação de vozes complexas, sobrepostas e até ambivalentes no campo educacional, “[...] dificultando o exame dos aspectos mais substanciais referentes ao próprio conteúdo da pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente”. (SAVIANI, 2008, p. 59)

Nas DCN, a docência é assumida como noção que congrega diferentes manifestações de trabalho pedagógico escolar e não escolar, articulando

ensino, pesquisa e gestão a partir de um modelo tridimensional indissociável e complexo. Nesses termos, a docência incorporaria e suprimiria qualquer outra definição que tentasse identificar a natureza do trabalho pedagógico, assim como sublinham Aguiar e colaboradores (2006, p. 830) ao afirmarem que “o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares”. Ela seria a célula matriz da profissão pedagógica. Não haveria, nessa lógica, processo pedagógico não docente. Contudo, como apontam Libâneo (2006b) e Franco (2008), trata-se de um entendimento problemático, pois a docência é um tipo de prática pedagógica e não representa a multiplicidade variável de outras manifestações dessa prática.

Essa limitação não assumida no discurso formativo da Pedagogia implica uma contradição ao sentido definidor da docência evidenciada em pesquisa que desenvolvi a partir do mapeamento de 20 currículos de cursos de Pedagogia no Brasil (SEVERO, 2015b): ao mesmo tempo em que se propõe uma noção integradora que sintetize as manifestações do trabalho pedagógico, os projetos pedagógicos dos cursos referenciam, distintamente, competências no campo da docência, no sentido de magistério, no campo da gestão e no campo da pesquisa. Ou seja, essa noção não se traduziu como um princípio sintetizador de práticas diversas, mas reforça que uma dessas práticas, o magistério, sobredetermina as demais.

Com isso, a formação orientada para a docência tem se constituído como formação de professores com tendência de concentração de componentes curriculares nas áreas de fundamentos da educação e métodos de ensino. A dimensão da gestão entrou em eclipse com o fim das habilitações profissionais no curso e a dimensão da pesquisa aparece, na maioria dos cursos analisados, vinculada a componentes de trabalho de conclusão de curso. Os processos educativos não escolares representam um percentual de menos 3% dos componentes curriculares mapeados. Esse dado aponta, claramente, que o não escolar, na perspectiva da formação para a docência, não se concretizou como objeto de formação no curso de Pedagogia, ainda que estivesse pressuposto à própria noção de docência incorporada às DCN.

Na esteira das análises que desenvolvi, julgo que a baixa potência da noção de docência para a visualização e organização de dimensões curriculares de ensino, pesquisa e gestão escolar e não escolar na formação inicial de pedagogos(as) se dá em virtude da imprecisão conceitual na definição da docência como base formativa. Nesse sentido, essa noção não atuou na superação do generalismo do curso, quando poderia ter inspirado desenhos curriculares que assumissem as especificidades do ensino, da pesquisa e da gestão a partir de âmbitos escolares e não escolares. As imprecisões conceituais fazem repercutir, ainda, questões a exemplo de: todas as práticas pedagógicas escolares e não escolares são práticas docentes? Os saberes e as habilidades de gestão são saberes e habilidades docentes? Quais os impactos de estabelecer uma base formativa para currículos profissionais sem o rigoroso exame conceitual do que se propõe a estabelecer como base e segundo a epistemologia da pedagogia?

Estou fazendo referência a um movimento que corresponde ao recorte histórico da última década para tentar explicar a imbricação entre pedagogia e docência, mas considero que uma incursão mais longínqua evidencia vieses que nos aproximam da compreensão sobre a intimidade entre esses dois termos. Não me proponho, neste texto, a cumprir esse propósito, mas julgo relevante apontar alguns elementos históricos importantes na compreensão crítica da questão: por que a docência, como magistério, é tão íntima da pedagogia? Gauthier e colaboradores (2006) afirmam que, desde sua emergência histórica no século XVII, a pedagogia se constitui como uma codificação de elementos necessários ao “saber ensinar” do professor como agente educativo racional da instituição escolar. Esses(as) autores(as) consideram que a pedagogia se manifestou como:

[...] a codificação de novas maneiras de fazer formalizadas e relativas não somente ao conteúdo da matéria, mas também a todos os aspectos da sala de aula, da organização do tempo e do espaço à gestão dos comportamentos, dos micro-acontecimentos às grandes etapas que dão ritmos diversos ao desenrolar do ano letivo. Essas habilidades, conselhos práticos, atitudes e maneiras de fazer, transmitidos e legados aos professores das gerações seguintes, constituirão logo depois um código uniforme de maneiras

de fazer, uma verdadeira tradição pedagógica, uma espécie de repetição de dispositivos de aula, tradição que será transmitida, aliás, até o século XX sem modificações realmente importantes. (GAUTHIER et al., 2006, p. 328)

A partir dessa assertiva, é possível compreender que a centralidade da forma escolar na construção dos sistemas de teoria pedagógica se configura como fruto de uma ação deliberada pela institucionalização da escola e da prática de seus agentes. No transcurso da modernidade, a forma escolar se atrela ao ideal de formação do sujeito moderno, participando dos agenciamentos sociais que buscaram deslegitimar os saberes e modos de aprendizagem não convergentes ao discurso da racionalidade científica, o que contribuiu para a estigmatização de processos culturais de educação vinculados a grupos humanos e contextos sociais diversos. A escola, objeto da pedagogia, foi se construindo como modelo hegemônico de formação humana normatizado por um modo específico de aprender, um conjunto hierárquico de saberes úteis e válidos e um tempo-espço apropriado para a aprendizagem se dar. Muito pouco do que as pessoas aprenderiam fora da escola seria legitimado como saber válido e como modo de aprender legítimo. Nesse sentido, a escola moderna restringiu os horizontes da pedagogia (FRANCO, 2008), e muitos dos fundamentos que, historicamente, se cristalizaram na formação de professores(as) se enraízam em uma visão de rechaço ou pouca importância às possibilidades de ensinar e aprender que se dão em relações sociais mais amplas a partir de outras formas de mediação, outros saberes, outras relações de aprendizagem.

Uma docência para a pedagogia precisa estabelecer uma ruptura com esse modo de compreender a identidade da escola, da ação dos(as) professores(as) e dos saberes escolares. Proponho que uma docência para a pedagogia não pode criar antagonismos entre escolar e não escolar, reificando posições que atribuem um caráter formal à escola e não formal às experiências pedagógicas institucionalizadas em outros espaços. Afinal, é cada vez mais clara a condição de formalidade dessas experiências, na medida em que suas intencionalidades se evidenciam em objetivos e opções metodológicas que estruturam outras didáticas, outros currículos, outras

epistemologias educativas que escapam ao modelo escolar tradicional. (SIRVENT; TOUBES; SANTOS; LLOSA; LOMAGNO, 2006)

Para tanto, me parece ser fundamental pensar em uma inversão na relação entre docência e pedagogia: ao invés de uma docência para a pedagogia, dada as dificuldades de uma noção estrita incorporar uma pluralidade de dimensões e manifestações do trabalho pedagógico, o desafio é pensar uma pedagogia para a docência ou para as docências. Na minha análise, uma docência como fundamento unitário é mais um resquício do pensamento moderno na pedagogia, pois os contornos que dão identidade ao trabalho pedagógico se desenham a partir dos seus cenários, saberes e sujeitos de ação. Desse modo, o exercício do trabalho pedagógico se expande em diferentes vieses de ação que se especificam de acordo com esses contornos. Assim, um referencial mais amplo de pedagogia que legitime o espectro plural do campo pedagógico colaboraria com o ajustamento da perspectiva de base formativa à condição multifacetada do exercício do trabalho pedagógico.

Essa pedagogia plural se inscreve em zonas de intersecção de tendências pedagógicas socioculturais forjadas no reconhecimento da educação que se produz através de dispositivos não escolares institucionais e não institucionais diversos, assim como em outros modos de conceber e praticar a escolarização em uma sociedade culturalmente complexa através de currículos abertos, dinâmicos e integradores. (SEVERO, 2017) Nessas intersecções, não só a pedagogia se reinventa para dialogar com novos contextos educativos, como também se redimensiona o sentido social da escolarização a partir da compreensão de redes educativas das quais a escola participa não mais como forma típica de educação ou hierarquicamente mais importante, mas cujas competências, que o projeto de civilização lhe atribui, são revisitadas em nome de uma perspectiva mais pluralista de formação humana, afirmando sua especificidade e necessária defesa na sociedade contemporânea.

No próximo tópico, tratarei de situar algumas chaves de acesso a perspectivas pedagógicas do não escolar que constituem, atualmente, lugares para se pensar a pedagogia plural em contato com novos territórios de atuação de pedagogos(as).

NOVOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS, OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS

Considero que estamos vivenciando, como comunidade acadêmica de pesquisadores(as) educacionais no Brasil, um momento importante de emergência de lugares teóricos de estudo e produção de conhecimento sobre práticas educativas situadas fora do marco escolar entre categorias do pensamento pedagógico que aportam elementos teórico-metodológicos para identificação e construção desse objeto de conhecimento diante de tradições mais fortes centradas na forma escolar, seus espaços, políticas, currículos, métodos e sujeitos. Classifico, genericamente, esses lugares teóricos como “pedagogias do não escolar”, reconhecendo, a princípio, que representam perspectivas estabelecidas conceitualmente a partir de contextos nos quais grupos acadêmicos e sociais protagonizam trajetórias de ação social e cultural, de assistência a coletivos em situações de vulnerabilidade, de promoção de práticas de inclusão social e desenvolvimento humano. Trata-se, portanto, de pedagogias enraizadas na experiência colaborativa das pessoas e no diálogo com temas que desafiam a sociedade contemporânea, especialmente derivados do aprofundamento do capitalismo, da globalização cultural e das novas formas de sociabilidade humana; pedagogias que validam outros saberes e formas de abordagem socioeducativas possíveis, saberes marginalizados pela tendência escolacêntrica tradicional; potentes pedagogias do presente que carregam, em si mesmas, as contradições, ambivalências e possibilidades do tempo histórico atual.

É importante refletir como essas pedagogias e seus respectivos territórios se encontram presentes nas teorizações e definição dos objetos formativos do curso de Pedagogia, considerando que há uma relação aparente entre essa presença/ausência e como a teoria pedagógica tem estabelecido um âmbito e um objeto gnosiológico. Opero com a assertiva de que essa reflexão demanda a contextualização do atual cenário de profusão dessas perspectivas, cujas denominações se inscrevem em um campo plural de terminologias: pedagogia social, como propõe Úcar (2016); pe-

pedagogias culturais, abordada por Camozzato (2012); pedagogias não institucionais, proposta por Carbonell (2016) etc. Trata-se de pedagogias que:

[...] enriquecem seu discurso teórico, sustentado por sólidas práticas educativas, sobre a crescente competição enfrentada pela escola nos lares, nas cidades e na sociedade em rede, com uma crescente e variada oferta de educação não formal e um maior impacto da educação informal, à medida que vai cristalizando um currículo alternativo, muito mais poderoso e atrativo que o do currículo escolar. (CARBONELL, 2016, p. 9)

Naturalmente, a compreensão de “educações” paralelas à escola não é nova no pensamento pedagógico ocidental. A pedagogia social, por exemplo, se formaliza como categoria educacional no final do século XIX, na Alemanha, em um contexto de assistência a menores em situação de abandono ou do que, à época, se classificaria como “inadaptação social”. (PÉREZ SERRANO, 2009) Contudo, essas pedagogias ocuparam, historicamente, “periferias educativas”, dado o pouco reconhecimento dos objetivos de socialização que as perpassavam, o desinteresse das políticas em incorporar as práticas socioeducativas às quais correspondiam e, quanto àquelas que se assentam em uma crítica mais radical à função da escola, a suspeita do projeto anárquico que representavam, como a perspectiva da sociedade desescolarizada. (CARBONELL, 2016) Sob a terminologia de “educação não formal”, cunhada por Coombs (1986), essas pedagogias parecem encontrar um objeto específico de práticas de socialização e formação humana, assimilando propósitos ignorados pela escola ou mal situados em seus projetos curriculares. Esse léxico foi importante para demarcar um campo de produção e atuação de outras pedagogias possíveis, mas tampouco se configurou em um âmbito especializado e orgânico de políticas e práticas educativas. Em outras palavras, “face a uma educação formal estruturada e coerente justapunha-se uma educação não-formal algo dispersa por um sem-número de actividades, com objectivos e clientelas mal definidos, por isso mesmo não subjugada a uma lógica agregadora de um qualquer sistema”. (PALHARES, 2009, p. 58)

É importante esclarecer o sentido da flexão de número da palavra “pedagogia”. Quando me refiro ao campo de conhecimento que circunscreve a educação como objeto gnosiológico específico, mobilizo a palavra “pedagogia”, dado o seu caráter de âmbito científico e disciplinar com identidade epistemológica estabelecida como ciência pedagógica. As “pedagogias”, por sua vez, consistem em orientações teórico-metodológicas que focalizam diferentes propriedades desse objeto complexo e multirreferencial, consubstanciando o âmbito científico e disciplinar da pedagogia no singular.

Úcar (2016) argumenta que os novos territórios sociais e culturais constituem cenários de emergência de pedagogias que se encaminham a responder aos desafios intrínsecos aos modos de educar e educar-se sustentados por novas sociabilidades contemporâneas. Essas sociabilidades – concebidas como modos pelos quais os sujeitos apreendem-se a partir de marcadores identitários coletivos e se dispõem à interação com os outros – se vinculam a experiências socioculturais abertas, dinâmicas e multirreferenciais que escapam aos espaços e tempos formativos tradicionais, como a escola e a família. Trata-se de experiências processadas em uma sociedade pedagógica que desperta desejos de ensinar e aprender em meio à criação e ao funcionamento de novas redes de saberes e práticas culturais que expõem os indivíduos a uma permanente dinâmica de acesso a elementos de construção de si como sujeitos de aprendizagens sociais. (BEILLEROT, 1985) Nessas redes, operam-se diferentes lógicas e discursos de subjetivação, abrindo espaço para uma pedagogia intérprete dos moldes educativos consubstanciados, problematizando que intencionalidades, conteúdos e dispositivos acionam para educar o sujeito social, forjando distintas sociabilidades e *status* da cultura.

À pedagogia, como campo de saberes e práticas, cabe a decantação das possibilidades educativas decorrentes da interpretação das lógicas e dos dispositivos culturais em diferentes contextos de socialização. Nesse processo, as pedagogias forjadas nos territórios socioculturais se exprimem como um *puzzle*, incorporando saberes e linguagens múltiplas que se articulam em torno das ferramentas necessárias para a leitura e a proposição de estratégias educativas nesses territórios, circunstância que impacta

diretamente um trabalho investigativo-operativo inventivo e que, por isso mesmo, se revela de modo complexo, fluido e transdisciplinar.

Uma dimensão fundante da decantação pedagógica do social é o desenvolvimento de currículos culturais distribuídos em espaços-tempos institucionais e não institucionais distintos da escola, valorizando saberes e experiências que se inscrevem na trajetória de comunidades cuja condição cultural muitas vezes foi negada pelas instituições escolares. Nesse sentido, essas pedagogias interpretam, traduzem e ensinam repertórios de textos culturais “[...] associados a coletivos em busca de significar suas experiências e instaurar processos socializadores”. (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 75)

A potência da pedagogia na construção de possibilidades de formação humana orientadas ao desenvolvimento cultural e social das comunidades, se inclinando, como o saber-instrumento sensível às suas histórias, projetos e linguagens, é compreendida no contexto da promoção de experiências que ampliem a consciência dos sujeitos sobre si mesmos, dos contextos em que estão inseridos nas suas múltiplas determinações e interações constitutivas, fomentando ações transformadoras nos níveis individual e coletivo. Úcar (2016) aponta que as pedagogias do social devem ser pedagogias da escolha, explicando que:

A pedagogia da eleição é uma pedagogia que aparece nas sociedades complexas. Quanto mais limitado é o espectro de possibilidades de ação para um sujeito, mais necessárias são as pedagogias da opressão, da autonomia, da subserviência ou da esperança. Quanto mais amplas são as opções disponíveis, mais necessário resulta aprender a escolher, a optar por aquilo que melhora, engrandece e empodera os sujeitos individuais e coletivos.² (ÚCAR, 2016, p. 90)

Na análise do autor, as pedagogias do social figuram em práticas orientadas por uma diversidade de finalidades e estruturas axiológicas,

2 “La pedagogía e la elección es una pedagogía que aparece en las sociedades complejas. Cuanto más limitado es el espectro de posibilidades de acción para un sujeto, más necesarias son las pedagogías de la opresión, de la autonomía, de la supervivencia o de la esperanza. Cuanto más amplias son las opciones disponibles, más necesario resulta aprender a elegir; a optar por aquello que mejora, engrandece y empodera a los sujetos individuales y colectivos”.

desde aquelas que se prestam à regulação cultural às aquelas que apontam caminhos para a promoção das diversidades, de sociabilidades não opressoras e da justiça social. Assim, é preciso indagar as pedagogias e suas práticas acerca de que tipo de sujeito buscam construir, de que interesses sociopolíticos orbitam em torno de suas finalidades e modos de ação, bem como sobre o dever social que intencionam concretizar.

Do ponto de vista curricular, os dados construídos na esteira das pesquisas que desenvolvi apontam para uma maior presença de três principais orientações dessas pedagogias nas propostas de formação inicial de pedagogos(as), sendo possível visualizá-las em contornos mais específicos entre elementos que se enredam em uma trama dos conteúdos formativos que privilegiam, explicitamente, as pedagogias da forma escolar. São as vertentes da pedagogia laboral ou organizacional, da pedagogia social e da pedagogia em saúde. Não há fronteiras fixas entre essas pedagogias, de modo que o escopo ao qual se referem são amplamente fluidos e permeáveis. Nesse sentido, saliento que essas são três grandes vertentes que reúnem um amplo espectro de práticas que correspondem a uma também ampla variedade de cenários. Igualmente, informo que as pedagogias não resumem a totalidade das áreas e práticas do que convencionalmente foi se delineando como educação não escolar. Entretanto, figuram como noções guarda-chuva que têm direcionado o olhar de professores(as) formadores(as) e estudantes para outros territórios do agir pedagógico e suas contradições, ambivalências e potencialidades.

O encontro das pedagogias que ocupam a periferia do *establishment* curricular com um projeto plural de formação de pedagogos(as) poderá imprimir um novo sentido de profissionalidade ao(à) egresso(a) do curso de Pedagogia que, mesmo tendo se engajado mais expressivamente em práticas educativas não escolares nos últimos anos e conquistado uma visibilidade profissional maior, não possui um estatuto profissional autorizado por saberes e habilidades legítimas construídas em torno de um objeto formativo que se expande para além da escola.

TRANSGRESSÕES CURRICULARES

A presença pedagógica nos diferentes territórios sociais é uma chave importante na construção das alternativas de educação para o desenvolvimento humano na medida em que se identifica com práticas orientadas por um princípio ético-político de promoção de direitos, valorização da diversidade, inclusão social, formação de consciências críticas, comprometimento emancipatório e engajamento comunitário. Assim mesmo, quando se dinamiza por metodologias construcionistas, problematizadoras e dialógicas que proporcionem aprendizagens como vetores para transformações individuais e coletivas. Agindo através de e para processos de interação e aprendizagem, os motes de ação da presença pedagógica em espaços de educação não escolar revelam traços autênticos de concepção de identidade profissional que Formosinho (2010) designa de profissional do desenvolvimento humano. Segundo o autor, essa concepção:

[...] abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional. Os efeitos desses processos de desenvolvimento humano assumem a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamento, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção. (FORMOSINHO, 2010, p. 7)

Considero importante situar essa concepção como elemento estruturante da compreensão da identidade profissional do(a) pedagogo(a) em espaços não escolares a fim de exprimir um sentido mais amplo à ideia de profissional da educação, já que, historicamente e, em especial, no caso brasileiro, tal referência se vincula diretamente às instituições escolares. Com efeito, na análise do autor, os(as) professores(as) também são reconhecidos(as) no marco das profissões de desenvolvimento humano, o que é uma obviedade, dado o carácter impresso pela função social da escola a essa profissão. Não se trata, portanto, de criar antagonismos entre pedagogos(as) escolares e pedagogos(as) não escolares, mas de visualizar células

comuns que constituem uma matriz de identidade profissional cujos currículos formativos podem perseguir através de princípios e estratégias de transversalidade. Tanto a escola quanto os espaços educativos não escolares demandam pedagogias que são (re)construídas pela práxis de pedagogos(as) inseridas em movimentos de diálogo entre saberes multirreferenciais, experiências e utopias sociais.

Partindo do pressuposto de que, como profissional de desenvolvimento humano, o(a) pedagogo(a) cria um espaço de trabalho cuja existência, identidade e resultado dependem das relações com os(as) outros(as) sujeitos(as) com quem produzem as situações de formação humana, um currículo de formação inicial em Pedagogia não pode prescindir de viabilizar elementos acerca dos cenários, sujeitos, saberes e estratégias que constituem essas outras relações educativas além da escola. Ou seja, o currículo precisa contemplar trajetórias formativas que mobilizem os(as) estudantes para a apreensão/construção das ferramentas conceituais e metodológicas que concretizem as relações educativas em contextos sociais distintos da escola, mas a ela articulados, operando em redes colaborativas de esforços pedagógicos para a educação integral e permanente.

Essa perspectiva de currículo transgride a identidade centrada no magistério como forma típica ou mais importante de trabalho educativo, uma vez que tal matriz identitária mostra-se limitada como elemento de organização e desenvolvimento de saberes e experiências que comecem a desenvolver, no(a) estudante, modos plurais de ser e estar na profissão pedagógica resultantes de um movimento autoformativo contínuo de constituição da sua profissionalidade. O construto profissionalidade indica que, no transcurso dos espaços e tempos de vivência e socialização profissional, o(a) pedagogo(a) será capaz de aprender com sua prática as qualificações exigidas para o alcance de objetivos de trabalho em contextos de transformação e dinamicidade, como é o da educação não escolar, na medida em que essa prática é atravessada por situações de reflexão pessoal e coletiva respaldadas científica, ética e politicamente. (CONTRERAS, 2002) Para tanto, a formação inicial deverá contribuir com o desenvolvimento das competências que estruturam as indagações e as respostas dos(as) profes-

sionais diante dos desafios e das necessidades emergentes em seus contextos de trabalho. Sem incorporar as pedagogias do não escolar em seus currículos, o curso de Pedagogia parece desautorizar a atuação do(a) pedagogo(a) fora da escola e não se apropriar da responsabilidade com o desenvolvimento dessas competências que qualificam práticas profissionais fundamentais para a democratização do conhecimento e a inclusão social.

Considero que a incorporação de novos conteúdos e experiências no currículo do curso de Pedagogia é um desafio cada vez maior quando se observam as demandas formativas que se impõem à formação de professores(as) para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, demandas que efetivamente merecem ocupar as tramas curriculares, tendo em vista as urgências de qualificação da prática docente junto às crianças, jovens e adultos desses níveis de ensino. É comum que nos deparemos com questionamentos sobre se um único curso de Pedagogia atenderia a tão variadas demandas, já que tampouco a prática pedagógica não escolar pode ser essencializada em uma perspectiva única de atuação. Diante disso, cabe questionar: o que é possível singularizar para aglutinar e o que é necessário dispersar para pluralizar? De certo, não é neste texto que tais questões serão respondidas; afinal, se trata de questionamentos que demandam rupturas e renovações de paradigmas curriculares, processo que decorre de movimentações de forças e sensibilidades coletivas. Quero apontar algumas contribuições ao debate criado a partir dessas questões, registrando evidências baseadas nas pesquisas que tenho desenvolvido.

O conhecimento pedagógico se move em uma diversidade de espaços, conceitos e práticas. A diversidade é um traço natural do saber pedagógico, o que desconstrói a possibilidade de vincular esse saber a um tipo específico de prática ou a um tema em particular, como erroneamente se faz ao associar pedagogia à instrução ou a processos sala de aula. O saber pedagógico se opera onde as práticas pedagógicas se efetivam, como meio e como resultado das mesmas, como produto da práxis elaborada pelos sujeitos (PIMENTA, 2010) e fundamento que subsidia o aperfeiçoamento permanente da práxis na compreensão/proposição dos processos educativos diante da complexidade que os encerra. (SEVERO, 2015b) A perspectiva de

prática pedagógica informada pela concepção de conhecimento pedagógico como saber da instrução:

[...] tem marcado um caminho de impossibilidades à prática pedagógica. Como teoria da instrução, a Pedagogia contenta-se com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica – pressuposta a essa perspectiva teórica – será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais. (FRANCO, 2016, p. 537)

Assim, o conhecimento e a prática em Pedagogia devem ser assumidos em seu sentido amplo e complexo no currículo de formação inicial de pedagogos(as), derivando competências transversais e específicas relativas aos campos de exercício da profissão pedagógica. As competências transversais baseiam-se no reconhecimento de saberes e habilidades híbridos que orbitam qualificações exigidas tanto para as práticas pedagógicas escolares quanto para as não escolares, em virtude das matrizes éticas, epistemológicas e metodológicas que identificam uma prática pedagógica, tais como: bases conceituais de educação e aprendizagem, princípios filosóficos, sociológicos e psicológicos de processos educativos, organização do trabalho pedagógico através de estratégias de planejamento e avaliação educativas etc. A transversalidade permite a compreensão dos elementos básicos estruturantes da prática pedagógica como processo social, de aprendizagem e de sistematização metodológica. Por outro lado, as competências específicas enfocam as qualificações exigidas para a prática pedagógica com sujeitos, cenários e saberes diferenciados de acordo com cada contexto de trabalho.

Nesse sentido, parece ser viável a organização de propostas curriculares centradas nas práticas pedagógicas, e não em uma delas em particular. (LIBÂNEO, 2006b) Uma proposta curricular que opera com uma base restritiva à concepção plural de prática pedagógica tende a interditar a emergência e consolidação de possibilidades de engajamento de pedagogos(as) que respondem aos desafios socioeducacionais em um tempo histórico marcado por retrocessos de direitos e aprofundamento da desigualdade social.

A pluralidade da pedagogia demanda formatos curriculares menos herméticos e mais fluidos que possibilitem, aos(às) estudantes, o percurso

por uma base instituída por saberes e habilidades que configuram a dimensão transversal das práticas pedagógicas e percursos que contemplem as dimensões específicas, de acordo com inclinações e expectativas de atuação profissional. É importante que esses percursos formativos assegurem uma sólida formação básica, inclusive para que os(as) estudantes possam fundamentar suas escolhas no que tange aos percursos específicos que o currículo poderá articular, e que ajudem o(a) futuro(a) pedagogo(a), como professor(a) ou não, no desenvolvimento de suas práticas profissionais. Se a docência, compreendida objetivamente como magistério escolar, é um tipo de prática pedagógica, o “ser professor(a)” não constitui uma imagem identitária fixa para o(a) pedagogo(a), sendo uma das suas múltiplas facetas.

Diferenciando o trabalho escolar do trabalho pedagógico – não numa perspectiva de dicomotizá-los como polos excludentes entre si, mas na tentativa de explicitar que possuem naturezas distintas, ainda que articuladas e, até certo ponto, permeáveis – é que se pode compreender a pluralidade como princípio de desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia.

O sentido plural do pedagógico determina a abrangência da profissão de pedagogo(a). Quando um currículo privilegia um determinado nicho de trabalho, reduz-se um campo a uma prática profissional, além de restringir as lógicas de atuação profissional, uma vez que se transpõe uma lógica que define o funcionamento de uma prática específica a outros processos pedagógicos que se diferenciam dela, como se fossem regidos por uma mesma ordem. Assim, torna-se possível e legítimo falar que a profissão pedagógica inclui a docência como atividade, mas que não se define a partir dela, ou, em outras palavras, compreender a “[...] pedagogia como elemento de identidade à prática docente e não a prática docente como elemento identificador da identidade da pedagogia”. (FRANCO, 2008, p. 114)

Em síntese, as considerações feitas neste texto se encaminham para o entendimento do(a) pedagogo(a) como um(a) profissional que, sob o uso dos recursos teóricos, metodológicos e técnicos da pedagogia, exerce, de maneira distinta e legítima, ações de concepção, pesquisa, planejamento, execução e avaliação de processos educativos escolares e não escolares, se inserindo na realidade histórica que dinamiza a educação como prática

social atravessada por demandas formativas contextuais e se constituindo como agente crítico(a) e consciente de sua condição profissional implementada como práxis transformadora no contexto da sociedade contemporânea. A profissão se realiza formalmente em práticas escolares e não escolares institucionalizadas, operando a transição de processos educativos para processos pedagógicos gestados no âmbito da racionalidade da pedagogia, em diálogo com a multiplicidade de saberes e práticas científicas e culturais para potencializar a formação humana. (FRANCO, 2008)

As características que formam o perfil profissional do(a) pedagogo(a) aliam, portanto, as dimensões teóricas e práticas da pedagogia como ciência e como modo de intervir na realidade educativa, plasmando conhecimentos e técnicas de ação que lhe permitam fazer uma leitura crítica dos contextos em que se insere e reconhecer e aplicar princípios para operar o seu trabalho com qualidade, sem desvincular seus instrumentos de intervenção profissional das finalidades sociopolíticas que permeiam a sociedade e se traduzem em projetos educativos.

Tendo como eixo de estruturação do modo de se engajar profissionalmente nos diversos espaços educativos a articulação entre pesquisa e trabalho pedagógico, concebe-se que “o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua própria ação. É nessa produção específica de relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia”. (HOUSSAYE, 2006, p. 10)

Assim, os saberes da profissão pedagógica traduzem a concepção plural de que a pedagogia permite uma inserção qualificada do(a) pedagogo(a) em diferentes territórios educativos. A afirmação de saberes plurais baseados nesse marco, por sua vez, gera a demanda de delimitação mais precisa dos espaços ocupacionais que representam as novas possibilidades de engajamento profissional do pedagogo em educação não escolar, ainda que ela seja, atualmente, um conceito genérico cuja categorização, como alternativa para precisá-lo, ainda é uma tarefa a ser feita, de acordo com as instituições, cenários e tipos de práticas exercidas (SEVERO, 2015a), de modo que se tenha mais clareza do que incluir nos percursos formativos

específicos nos currículos orientados para outros campos de atuação para além da escola.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A transgressão de um *éthos* curricular unitário para outro de caráter plural não depende unicamente da inclusão de disciplinas, mas da reorientação das concepções estruturantes das formas de organização dos conhecimentos e das experiências formativas que identificam o currículo. Detive-me, neste texto, a conjecturar algumas assertivas que apontam a necessidade de reorientação curricular das bases que estabelecem o curso de Pedagogia na formação de profissionais do ensino, deslocando o eixo que restringe a experiência formativa a uma das variações da prática pedagógica, como assinalado ao longo do texto, para a dispersão de percursos que se encaminham a diferentes formas de engajamento profissional do(a) pedagogo(a). Isso implica considerar a viabilidade de currículos flexíveis e, em grande parte, fruto da eleição dos(as) estudantes a partir de suas aspirações profissionais e das imagens identitárias trabalhadas no curso em uma base formativa comum, mas não excludente ou tendenciosa; afinal, os currículos formativos devem atuar no marco de uma profissionalização ampla e dinâmica.

A transformação de relações sociais de aprendizagem em objetos de prática pedagógica, tendo em vista os desafios e as possibilidades de formação humana na sociedade atual, é um compromisso de renovação do sentido e da legitimidade da pedagogia como campo de conhecimento, de formação e de atuação profissional em contextos que reclamam dos(as) seus(suas) egressos(as) a qualificação de competências associadas a saberes e formas de ação ausentes nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil. Assim, questionar o *establishment* curricular já é uma forma de abrir espaço para novas experiências e formatos de currículo no marco de uma concepção plural de pedagogia, fazendo ecoar as diferentes docências, pedagogias, “educações”.

Por fim, considero fundamental que as comunidades formativas dos cursos de Pedagogia indaguem o(a) professor(a) formador(a) sobre sua participação nesse movimento de transgressão, problematizando posições reificadas que rechaçam o mínimo sinal do movimento de introdução de elementos no currículo que escapem à forma escolar: o lugar de fala de muitos(as) professores(as) formadores(as) coincide com o de quem tem uma inserção pouco substancial nos territórios das práticas educativas não escolares e que demonstra apropriação limitada dos repertórios teórico-metodológicos forjados pela investigação e práticas de intervenção nesses territórios.

Igualmente, o diálogo com os(as) estudantes e suas expectativas profissionais é uma prática imprescindível na formulação do quadro de referências para o desenho e gestão do currículo: quais as motivações e sentidos que carregam quando ingressam no curso de Pedagogia? Que espaços o curso proporciona para acolher e viabilizar escolhas formativas de acordo com essas motivações, trabalhando a (re)elaboração desses sentidos?

Esses questionamentos criam um espaço de reflexão em que cabe o diálogo entre os diferentes olhares em torno das possibilidades da qualificação do curso de Pedagogia para a formação de profissionais para o campo escolar e não escolar. As divergências são fundamentais para a dinamização dos debates, e a reinvenção do espaço acadêmico e profissional da pedagogia é resultado de um processo coletivo de busca por situar a formação em parâmetros que atendam à diversidade de demandas educativas da escola e dos espaços não escolares nos quais o plural se cria e recria.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. *et al.* Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 jun. 2018.

BEILLEROT, J. *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. *Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006*. Brasília: MEC, 2006.

CAMOZZATO, V. C. *Da pedagogia às pedagogias – formas, ênfases e transformações*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CARBONELL, J. *Pedagogias do século XXI*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARIDE GÓMEZ, J. A. Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 18, n. 38, p. 449-468, ago. 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/391>. Acesso em: 9 jul. 2018.

CONTRERAS, J. D. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COOMBS, P. H. *A crise mundial da educação*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FERREIRA, L. S. Pedagogia nos cursos de Pedagogia? Da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. *Rev. Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 174-190, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35504/18274>. Acesso em: 9 jul. 2018.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 jul. 2018.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J. et al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 9-45.

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

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. M. (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006b.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/630>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PALHARES, J. A. Reflexões sobre o não escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 22, n. 2, p. 53-84, 2009. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13966/10549>. Acesso em: 9 jul. 2018.

PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía Social – Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. 3. ed. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática resignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 12-48.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>. Acesso em: 9 jul. 2018.

RODRIGUES, M. de F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*,

Ponta Grossa, n. 10, v. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>. Acesso em: 9 jul. 2018.

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

SEVERO, J. L. R. de L. *A significação da pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino de professores formadores*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SEVERO, J. L. R. de L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 96, n. 244, p. 561-576, dec. 2015a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300561&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 mar. 2018.

SEVERO, J. L. R. de L. *Pedagogia e Educação Não Escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015b.

SEVERO, J. L. R. de L. Sobre pedagogia e pedagogos em espaços não escolares: apontamentos desde uma síntese de investigação empírica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 978-995, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p978>. Acesso em: 9 jul. 2018.

SEVERO, J. L. R. de L. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-24, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e176656.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

SIRVENT, M. T.; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S.; LOMAGNO, C. Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL*, Buenos Aires, 2006.

ÚCAR, X. *Pedagogías de lo social*. Barcelona: Editorial UOC, 2016.

(RE)AFIRMANDO O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

ANA VERENA FREITAS PAIM
MARIA CLÁUDIA SILVA DO CARMO

INTRODUÇÃO

O propósito deste escrito é trazer à baila um fenômeno que já vem ocorrendo gradualmente no contexto dos cursos de licenciatura e, nos últimos anos, preocupando muitos educadores e pesquisadores do campo da didática. Trata-se do movimento de exclusão da didática dos currículos dos cursos de licenciatura. De uma posição de destaque entre o conjunto dos componentes curriculares que constituem o eixo da formação pedagógica, a didática vai sendo invisibilizada em face de jogos de poder e das disputas epistemológicas que permeiam os processos de reformas curriculares nos cursos de formação de professores.

Preocupadas com esse movimento que começa de forma sutil nos currículos dos cursos de licenciatura em algumas universidades brasileiras – como Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande

Dourados (UFGD), conforme estudo de Sguarezi (2011) e Osório (2011), e vem paulatinamente ganhando força e com a sua ausência nas pautas de debate dos principais fóruns em que se pensa, discute e delibera sobre os rumos da didática nos cursos de formação de professores é que o coletivo de formadoras desse campo de saber, atuantes na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), decide promover o I Encontro de Didática da UEFS, em setembro de 2014, envolvendo os profissionais responsáveis por esse componente curricular em três instituições públicas de ensino superior na Bahia – UEFS, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) – com o objetivo de discutir essa problemática e externar institucionalmente seus posicionamentos quanto ao movimento de exclusão da didática dos currículos dos cursos de licenciatura, reafirmando seu lugar e importância no processo de formação docente.

Assim, este texto é decorrente de um diálogo reflexivo entre nós, autoras, versando sobre a temática aqui apresentada, em mesa-redonda constitutiva do encontro supracitado. As ideias expostas são desenvolvidas sob três eixos que entendemos ser importantes para que se compreendam os caminhos da didática no contexto dos cursos de formação de professores; a partir daí, trazer elementos que ajudem explicar os ataques que a didática vem sofrendo, no bojo das reformas curriculares, no contexto dos cursos de licenciaturas; e, por fim, expor alguns desafios postos à didática, em face das transformações ocorridas na educação impelidas pelas demandas e imperativos da sociedade.

A DIDÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE O PROTAGONISMO PEDAGÓGICO E A INVISIBILIDADE CURRICULAR

A história da didática e a produção científica neste campo de saber – discutidas por autores como Pimenta (2012), Veiga (2004), Candau (2001), Oliveira (2002), Libâneo (2001, 2010), Anastasiou (2002) e d'Ávila (2012)

– evidenciam o lugar da didática e afirmam o importante papel que exerce no processo de formação de professores, o qual permanece inarredável, apesar de todo o movimento epistemológico engendrado pelos autores curriculantes¹ quando se (re)pensam os cursos de licenciatura.

Desde a criação da *Didactica Magna*, no século XVII, por João Amós Comênio (1592-1670) tem-se como preocupação central da didática o ensino, ou seja, aquilo que se constitui na ação precípua do professor. Nesse sentido, é possível afirmar que cabe à didática trazer o ensino e os elementos a ele correlacionados para o campo do debate e das reflexões no contexto da formação docente, indexando-o ao espaço da sala de aula, da escola e do macrocosmo educacional. Compete à didática, ainda, contribuir primordialmente para a formação política, social, cultural, pedagógica, ética e estética dos professores, de modo que o profissional possa desconstruir a ideia de que cabe tão somente à didática instrumentalizar tecnicamente o docente em formação, mas compreender a multidimensionalidade do processo de ensino e seus desdobramentos sobre a aprendizagem, a formação e a existencialidade do sujeito aprendente.

Se pensarmos a didática como um conjunto de processos de ensinar, de acordo com um método escolhido, podemos dizer que sua existência é anterior aos processos formais de ensino, posto que todos nós, de algum modo, criamos nossos próprios procedimentos quando nos deparamos com situação da vida cotidiana em que tenhamos que ensinar alguma coisa para alguém.

Educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora. Em nossas múltiplas relações, estamos dialeticamente situados num contexto educacional. Todos somos educadores e educandos, ao mesmo tempo. Ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas. (LUCKESI, 1983)

Nesse sentido, é possível arriscar dizer que Comênio, no século XVII, tinha certa razão em afirmar que a didática é a arte de ensinar tudo a todos,

1 Expressão criada por Macedo (2013) e comum em sua obra *Atos de currículo e autonomia pedagógica*, publicada pela Editora Vozes.

porque, na vida, sempre estamos ensinando e aprendendo alguma coisa e, para isso, necessitamos de um caminho, um método. Mas isso é feito de forma assistemática, sem a formalização do processo.

Com o aparecimento da escola, tornou-se necessário um ensino mais ordenado e com métodos adequados para esse fim. É assim que a didática vai ganhando sentido no contexto educativo até ocupar espaço nos processos de formação dos professores, com o objetivo de preparar esses profissionais para o desenvolvimento de seu ofício: o ensino.

No Brasil, podemos demarcar historicamente a emergência de uma preocupação didática com o ensino a partir da chegada dos jesuítas (1549-1759) e de sua responsabilização pelo processo educativo. Nesse período, a didática estava a serviço da formação humanista-cristã, por isso fundamentava-se nos preceitos do *Ratio Studiorum*. (VEIGA, 1996) A preocupação era com um ensino da cultura geral, enciclopedista.

Os jesuítas, constituídos como os educadores da época, organizavam suas práticas de ensino tomando por referência as orientações contidas nesse documento, o qual versava desde questões relacionadas ao comportamento até as avaliações. Não há menção, todavia, no *Ratio Studiorum*, do termo “didática”, mas sim “metodologia do ensino”. (VEIGA, 1996) A partir daí, a didática começa a ser concebida como um conjunto de técnicas fundamentais à prática de ensino. A metodologia de ensino (didática) defendida pela Companhia de Jesus trazia no seu plano de instrução de ensino a prescrição e a normatização da ação pedagógica embasada em uma pedagogia desprovida de qualquer reflexão político-pedagógica, histórica e social – uma didática isenta de quaisquer reflexões históricas, políticas, sociais e pedagógicas, mas extremamente instrumentalizadora.

Decorre-se quase um século para que a didática seja inserida como uma disciplina nos cursos de formação de professores, que atuariam no ensino secundário, hoje correspondente aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A didática passa a ocupar um lugar nos cursos de licenciatura em 1934, especificamente, quando foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. (VEIGA, 1992)

A inclusão da didática enquanto disciplina nos cursos de formação de professores em 1934 aconteceu durante o período político, econômico e sociocultural do governo de Getúlio Vargas em que foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública e também foi “lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação,² preconizando a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial, dois marcos para a educação nacional”. (MOURA, 2012, p. 195)

Entre os anos de 1960 e 1970, a didática passa a sofrer forte influência das teorias psicológicas, mais especificamente o comportamentalismo, que imprime aos processos didáticos um caráter instrumental-tecnicista, que ainda está presente no imaginário de muitos professores e estudantes dos cursos de licenciatura. Muitos estudantes, quando são indagados sobre o que espera da didática, respondem adquirir técnicas e métodos de ensino.

Com isso, a didática ganha um protagonismo no contexto dos processos pedagógicos porque ela passa a ter uma relevância na condução do ensino e da aprendizagem. De certa forma, é ela quem direciona como deve ser o ensino e, por consequência, como esses modos de pensar e realizar o ensino devem aparecer no contexto da formação de professores, ainda que sob uma perspectiva extremamente questionável. O papel da didática nesse momento era formar o professor técnico.

A Didática é entendida como um conjunto de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico. (VEIGA, 1996, p. 32)

Essa compreensão da didática e do seu papel na formação de professores só vai sofrer alguma alteração após o seminário A Didática em Questão, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1982, com o objetivo de discutir sobre os rumos da didática. Esse encontro de educadores e pesquisadores da área da didática constituiu-se em um

2 Documento escrito por vários intelectuais da época que se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país.

divisor de águas, tanto no campo da produção científica nessa área, como nos processos pedagógicos e formativos, haja vista a influência das pedagogias críticas, as quais se pautavam em teorias filosóficas e sociológicas com fortes princípios político-sociais.

O grande desafio naquele momento, enfatizado por Vera Candau e posteriormente sistematizado no seu livro que recebeu o título do Seminário: *A Didática em Questão* (1984), era realizar uma revisão crítica do ensino e da pesquisa na área, de forma a ultrapassar a dimensão da Didática instrumental para construir a Didática fundamental. (SILVA, 2002, p. 189)

A perspectiva fundamental da didática surge para superar a perspectiva instrumental. Para Candau (2001, p. 15), “a perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem e coloca a articulação de três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática”.

Ao passar de um enfoque técnico para um político-pedagógico e social, a didática vai fortalecendo seu lugar na formação de professores e contribuindo para a reconfiguração das práticas pedagógicas. Cada vez mais, portanto, a didática vai afirmando sua importância na formação do professor e legitimando seu lugar no currículo dos cursos de licenciatura. Conforme salienta Pimenta e Anastasiou (2002, p. 69):

[...] o Seminário *A Didática em questão*, realizado na PUC/RJ, em 1982, apresentou elementos propiciadores de uma superação quer da negação quer da exaltação da Didática, apontando-lhe nova relevância, ao situá-la como ‘*um modo crítico de desenvolver uma prática educativa emancipadora*’.

Nesse momento de transição de uma didática instrumental para uma didática fundamental, o que está em jogo como pano de fundo é o cenário sociopolítico-cultural que ora se apresenta e que vai ditando novas dinâmicas à sociedade e às instituições, principalmente, as educacionais. É assim que Pimenta e Anastasiou (2002, p. 69) afirma que:

[...] à Didática caberia contribuir para o processo de democratização social e política por intermédio de uma educação pública e gratuita para a totalidade da população, capaz de responder ao desafio de pôr os professores em condições de ensinar as crianças até então excluídas e que passaram a ter acesso à escola a partir dos anos 60. Estava em questão, pois, o ensino em um novo quadro social. Por isso, foi necessário questionar a didática em seus fundamentos e, conseqüentemente, o ensino de Didática.

A didática incorpora, portanto, à dimensão técnica que já lhe constituía, mais três dimensões: a humana, a política e a social. O desafio passa a ser “articular o discurso sobre a Didática à didática vivida no dia-a-dia da escola”. (OLIVEIRA; ANDRÉ, 1997, p. 11)

Além dessas preocupações acerca da multidimensionalidade da didática, que envolviam os educadores desse campo no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, estava outra tão importante quanto, que era a definição do objeto de estudo da didática. Com isso, a didática reforça seu lugar como disciplina pedagógica dos cursos de formação de professores, uma vez que ratifica o ensino como seu objeto precípuo de investigação. Parece paradoxal, mas foram as críticas levantadas por estudiosos de outros campos de saber ao caráter tecnicista da didática que levaram a uma revisão de seus pressupostos político-filosóficos, gerando, portanto, uma didática outra – a chamada didática crítica. Assim, da década de 1980 em diante, a didática assume definitivamente seu viés crítico, sob as bases das pedagogias críticas, erguidas a partir da influência das teorias marxistas e reprodutivistas, e consolida seu compromisso com a formação política do professor.

Dos anos 1990 em diante, a didática foi influenciada pelo novo panorama sociopolítico de globalização, do neoliberalismo e da crítica pós-moderna, que, conforme Candau, no texto de Moura, (2012, p. 198), “traz elementos importantes para repensar a Didática, incentivando a incorporação de outras questões como diferença, identidade, relação saber-poder, sexualidade, gênero, entre outras”. Além desses fatores intervenientes, não podemos deixar de pontuar as transformações impelidas pelas tecnologias da comunicação e informação sobre os modos de aprender e, por conse-

guinte, de ensinar; as múltiplas formas de comunicação que reconfiguram os processos interativos e de produção do conhecimento dentro e fora das salas de aula e das escolas. Tudo isso tem conduzido não só a didática, mas os campos de saber de uma forma geral a (re)pensar seus processos de investigação e produção do conhecimento, assim como de abordagem de seus objetos no contexto da prática.

Todavia, alguns estudiosos do campo da didática – como Libâneo (2014), Marin (2012) e Pimenta (2013) – têm tecido severas críticas a respeito da incorporação de diversas temáticas a esse campo, o que o leva a descentrar-se das questões do ensino que, naturalmente, constituem seu objeto. Por outro lado, os pesquisadores reconhecem que a instabilidade pela qual passa a didática acerca da legitimidade de seu objeto de estudo conduz a uma necessária reestruturação do papel do ensino ante as transformações impostas pelo mundo social que reverberam nas instituições educacionais. (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; FRANCO, 2013)

Além dos determinantes sociais que acabam direcionando as práticas educativas e, com isso, a didática, ou seja, a forma de ensinar e aprender, há as prescrições oficiais e os condicionantes científicos e acadêmicos acerca da formação de professores que se ligam diametralmente e encontram-se no fazer didático cotidiano da sala de aula.

Nos últimos 15 anos, vivenciamos mudanças paradigmáticas nas discussões teóricas sobre a formação de professores que, de certo modo, acabaram reverberando nas práticas de formação e no trabalho dos profissionais docentes. Esforços foram envidados na tentativa de rompimento com o paradigma da racionalidade técnica, o qual se correlaciona com a didática instrumental, para assumirmos uma nova epistemologia. A epistemologia da prática emerge, pois, da crítica ao modelo cartesiano de formação de professores, cuja preocupação era tão somente com a instrumentalização técnica desse profissional, isto é, garantir-lhe as condições didáticas para operar com as questões que envolvem o ensino de forma objetiva, precisa e eficaz. O modelo da racionalidade técnica pauta-se em uma concepção simplista do fenômeno educativo e, por isso, não dava mais conta da complexidade do espaço da sala de aula e do processo ensino-aprendizagem.

Contra-pondo-se a essa perspectiva teórico-metodológica, pesquisadores como Schön (1983, 2000) e Zeichner (1993), nos Estados Unidos; Gómez (1992) e Marcelo García (1992, 1999), na Espanha; Nóvoa (1992) e Alarcão (1996), em Portugal; Pimenta e Ghedin (2002) e Bueno (1998), no Brasil, vão delineando um novo paradigma para a formação de professores, conhecido como “epistemologia da prática”, “epistemologia do professor reflexivo” ou simplesmente “professor reflexivo”. Esse novo paradigma acaba influenciando muitas ciências pedagógicas presentes nos currículos de formação de professores, inclusive a didática.

Pautada em dois importantes princípios, que são a experiência e a reflexão, essa perspectiva vai colocando em evidência os múltiplos saberes necessários à docência, o que acaba sendo incorporado ao ensino da didática no âmbito dos cursos de formação de professores.

Nesse movimento dialético em que a didática mergulha, desde os seus primórdios em Comênio (1657) até os dias atuais, percebemos o quanto ela sofre as influências dos processos histórico-sociais, político-culturais. Com isso, a didática acaba submetida a certo movimento pendular entre a exaltação e a negação que parece já fazer parte de sua própria natureza enquanto campo curricular. É assim que Candau (2009, 1983), no texto de Cruz e demais autores (2014, p. 46), destaca que “desde a década de 80 a Didática se vê mais negada que exaltada”.

A didática, desde sua inserção nos currículos de formação de professores (1934), tem sofrido ora uma valorização pertinente, ora uma secundarização por diversas razões. Uma dessas razões reside no fato de o processo de ensino e aprendizagem ir assumindo diferentes nuances decorrentes dos imperativos sociopedagógicos que lhe são postos e que incidem diretamente no modo como o professor deve ensinar. A segunda razão que atribuímos está na esfera política da formação. As intencionalidades formativas ditam os currículos e sua composição. Por isso, disciplinas são excluídas e outras são criadas para atender a um determinado projeto de formação que os grupos institucionais defendem. A terceira relaciona-se ao pensamento excludente dos professores universitários que não possuem formação pedagógica e, por isso, consideram irrelevantes

muitos componentes curriculares dessa natureza no contexto dos cursos de licenciatura (NASCIMENTO, 2014) e reforçam esse pensamento junto aos estudantes, ao sobrelevar a importância dos conhecimentos da área específica da formação.

Em face dessas posturas, disputas epistemológicas e políticas no âmbito do currículo e da formação, a didática vivencia momentos de protagonismo e de invisibilidade. O movimento que temos presenciado de minimização da didática no contexto da formação docente, em nossa instituição, aparece sob diferentes pretextos, como: a necessidade de didáticas específicas no âmbito da formação dos licenciandos; a sobreposição com outras disciplinas do campo pedagógico, como metodologia do ensino e outras que são criadas, muitas vezes, com o propósito de aniquilar outras; diminuição significativa da carga horária (de 75 horas para 45 horas); fusões com outros componentes curriculares, como, por exemplo: didática e metodologia do ensino de língua portuguesa, matemática, ciências, entre outras; a diluição dos aspectos didáticos em componentes sequenciais ao longo do curso como: Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Matemática, e assim sucessivamente; entre outras.

As preocupações aqui apresentadas acerca do crescente movimento de minimização da didática nos currículos dos cursos de formação de professores não é desprovida de sentido nem infundada, pois encontramos respaldo em afirmações de pesquisadores experientes e com vasta produção no campo da didática que corroboram o que expomos.

[...] se é fato que o objeto e o conteúdo 'clássicos' da Didática estão saindo de cena e sendo substituídos por outros. Se isto, de fato estiver ocorrendo, estaremos diante do desaparecimento da Didática com a ocupação do seu lugar por outras disciplinas como currículo, didáticas específicas, formação de professores, psicopedagogia [...]. (LIBÂNEO, 2014, p. 45)

Diante desse cenário que se delineia para a didática em termos curriculares, resta-nos provocar os educadores desse campo a ampliar o debate sobre essa problemática, que parece fluida e, por isso, pouco sentida pela maioria dos profissionais desse campo, mas que, aos poucos, vai ganhando

do um espaço nos contextos formativos das licenciaturas, que, em nosso entender, deve ser posto em suspensão para uma análise acurada e a definição de estratégias que deem maior visibilidade a esse campo de saber com importantes contribuições à formação dos futuros educadores.

(RE)AFIRMANDO O LUGAR DA DIDÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SUAS CONTRIBUIÇÕES

A história da didática revela, por si mesma, o quanto ela tem a contribuir para a formação qualificada dos professores. Seja através de uma abordagem mais técnica do fenômeno do ensino – que, por vezes é necessária –, seja por uma abordagem mais humana, político-social, pedagógica, cultural, ética ou estética, a didática segue mostrando sua importância na constituição dos processos formativos, de um modo geral, e, mais especificamente, dos professores.

A didática tem um importante papel na legitimação do sentido da docência e seu caráter teleológico.

Enquanto campo de saber que possibilita um diálogo entre a pedagogia e as demais ciências, ela traz para o centro da formação a complexidade do fenômeno educativo e as correlações entre a prática educativa e a prática social, sem as quais a docência está fadada ao fracasso.

Na obra *A didática em questão*, publicada nos anos 1980, em seu texto “O papel da didática na formação do professor”, Cipriano Luckesi já defendia a superação do papel instrumentalizador da didática na formação de professores, reivindicando a esta um compromisso com um projeto histórico-social e implicado com opções filosóficas e políticas da educação. Para Luckesi (1983, p. 30), a didática precisa “apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais”. Portanto, deve estar implicada politicamente com a formação e com os processos educacionais de modo a promover transformações importantes em suas dinâmicas.

A didática, portanto, deve transpor o velho ideário da objetividade e da neutralidade dos processos educativo-formativos impostos pelo paradigma cientificista de base cartesiana, sem perder de vista sua responsabilidade com os aspectos de ordem metodológica, próprios do fazer pedagógico.

A despeito das oscilações que a didática tem sofrido em face da interferência das diversas ciências da educação em seu objeto de estudo ou da própria adesão que muitos pesquisadores do campo têm feito por temáticas que se distanciam do seu elemento central, ela é um componente curricular fundamental para a compreensão, por parte dos futuros professores, do vínculo entre as teorias do conhecimento e as teorias do ensino e da aprendizagem, que permitem ao educador estabelecer a necessária mediação no processo didático.

Entendemos que cabe à didática apresentar, aos professores em formação, o caráter humanizador e socioafetivo do processo ensino-aprendizagem, enfatizando a relação existente entre os sujeitos, e não entre sujeito-objeto. Defendemos a ancoragem do ato pedagógico e, principalmente, da ação docente a esses pressupostos, uma vez que eles são vistos como irrelevantes no processo de formação dos profissionais no contexto universitário e, por isso, são excluídos quase por completo das práticas dos formadores.

A didática, portanto, ajuda o professor em formação a compreender, desde o princípio, que cognição e afetividade são processos interdependentes que precisam fazer parte do ato de ensinar, o qual jamais deve estar destituído das existências em aprendizagens.

Para que o futuro educador eduque humanizando e forjando comportamentos, valores e atitudes importantes ao desenvolvimento do ser em formação e da vida em sociedade, é necessário que, no âmbito de sua formação profissional, esses mesmos princípios sejam experienciados.

Em uma dimensão política e social, compete à didática promover a reflexão do professor sobre as finalidades da educação por intermédio dos processos didáticos-formativos. Assim, na condição de componente curricular da esfera pedagógica, ela conduz o professor a pensar sobre questões fundantes que envolvem a atividade docente, como: para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Quem ensina? Para quem ensinar? Sob que

condições ensinar? É papel dela também, no âmbito da formação docente, explicitar os nexos entre educação e sociedade, homem e mundo, traduzindo os objetivos sociais e políticos da educação geral em objetivos de ensino.

Precisamos, pois, reposicionar a didática nos currículos dos cursos de licenciatura, garantindo a ela a possibilidade de continuar contribuindo para a qualidade da formação do professor. Esse movimento pode começar pela defesa de seu caráter integrador dentro dos currículos e da formação.

[...] a Didática não pode deixar de ser uma disciplina-síntese, uma disciplina de integração, planejada de modo criativo, cujo conteúdo seja a descrição, explicação do processo de ensino e proposição de princípios de ação didática comuns a todas as matérias. (LIBÂNEO, 1994, p. 71)

Essa posição mediadora retira de cena, portanto, todo argumento em torno de uma suposta sobreposição de conteúdos dos componentes pedagógicos no currículo dos cursos de formação de professores, inclusive pela didática, uma vez que seu lugar é legitimado pela clareza de seu objeto e por sua natureza político-social. A esse respeito, a didática assume a função de educar o olhar dos professores em formação para a análise das práticas sociais, articulando-as às questões do ensino.

Cabe ao professor de didática e a todos os formadores que atuam nos cursos de licenciatura a responsabilização por conduzir os professores em formação à compreensão dos fenômenos educacionais, da escola, da sala de aula e, por conseguinte, do ensino como espaço-tempo de luta e confronto político-social; de conflitos e consensos; de contradições e de acontecimentos próprios do exercício de sua atividade docente.

Acreditamos que essa seja hoje, talvez, a sua função mais relevante, qual seja, a de buscar compreender e transformar a escola em local de ensino e formação. Como já realçado (PIMENTA et al., 2008) em nosso projeto coletivo de pesquisa: reinventar a escola para os tempos de hoje não se trata de voltar à escola apenas preocupada com conteúdos, mas, sim, uma escola que amplie e reconfigure a função social do ensino. (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; FRANCO, 2013, p. 151)

É no bojo das contradições da prática escolar que podemos forjar profissionais para exercer a docência com implicação, posto que, observando de dentro as problemáticas institucionais e de seu ofício, optam por comprometer-se com um projeto educacional emancipacionista, capaz de levar os sujeitos a perspectivar novas formas de existencialidade.

DESAFIOS À DIDÁTICA A PARTIR DAS PAUTAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS

As pautas contemporâneas relativas à educação na atual conjuntura não são poucas – o fenômeno da globalização, a inserção das tecnologias da informação e comunicação na sociedade e na escola, o uso da internet e das redes sociais, as questões de etnia, gênero, diferenças, os movimentos sociais, a violência dentro e fora da escola –, mas há uma dentre todas que poderíamos elencar que merece destaque pelo fato de colocar em xeque não só a didática, enquanto campo de saber, que tem no ensino seu principal objeto, mas todo o processo educacional, desde as políticas públicas até as práticas cotidianas do professor. Referimo-nos ao fato de que as crianças estão na escola, o que significa que estão recebendo um tipo de ensino, mas não estão aprendendo. Voltamo-nos, então, para a grande interrogante? O que fazer?

Essa é uma questão que nos parece ser de responsabilidade não apenas da didática tentar encontrar respostas, mas de todos os campos de conhecimento implicados com a formação de professores, os próprios sujeitos da formação, o que envolve tanto os professores em formação quanto os formadores de professores.

É fato que a didática sob a qual trabalham os professores em suas classes nas escolas – e de forma mais específica, nas escolas públicas, que é onde o problema já se tornou motivo de preocupação e se agrava a cada dia – não consegue dar conta da complexidade que hoje o fenômeno educativo revela, das demandas dos atores sociais e das problemáticas da sociedade. Há que se reinventar a didática. Como fazer isto? Talvez nem

mesmo os pesquisadores desse campo tenham uma resposta precisa, mas podem sinalizar pistas para uma possível construção.

Uma didática capaz de responder aos desafios que o mundo contemporâneo lhes coloca deve considerar alguns quesitos, que, em nosso entender, são fundamentais:

1. Romper paradigmas, concepções epistemológicas e pedagógicas que não expressem as necessidades do mundo contemporâneo e dos sujeitos em formação;
2. Formar o professor com competências favoráveis ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham significado e produzam efeitos concretos no percurso educativo-formativo dos educandos na vida da escola e da comunidade;
3. Retomar suas preocupações e pesquisas sobre seu objeto próprio, que é o ensino, indexando-o ao espaço da sala de aula e da escola;
4. Reposicionar o educando como sujeito mais importante do processo ensino-aprendizagem, colocando a mediação do professor a serviço de sua aprendizagem e da formação;
5. Debruçar-se sobre as problemáticas concretas que envolvem as práticas de ensino na educação básica, tomando a escola como *locus* de ação-reflexão-ação (intervenção);
6. Investir em pesquisas colaborativas envolvendo professores da universidade e da escola básica, fazendo da escola um ambiente de aprendizagem e formação para todos os sujeitos;
7. Desconstruir no imaginário dos estudantes de licenciatura a ideia de uma didática instrumentalizadora, cujo papel é ensiná-los a ensinar e construir uma compreensão crítica, política e filosófica.
8. Garantir, no âmbito da formação de professores, a apropriação teórica das dimensões do processo didático – ensinar/aprender/pesquisar/avaliar – (VEIGA, 2004), conectando-os ao contexto prático da escola;

9. Priorizar uma abordagem da didática na formação docente que prime pelo trabalho em torno dos elementos básicos que envolvem o ensino, como: planejamento, conteúdos, metodologias ou técnicas de ensino, avaliação, entre outros (ANDRÉ, 2014);

10. Primar por uma didática que agregue ao processo formativo do professor discussões, análises e produções sobre a entrada das “novas heterogêneses na cena social e escolar com suas tradições afirmativas”. (MACEDO, 2013, p. 110)

O desafio maior da didática hoje não se assenta em como subsidiar os professores na questão do ensino, mas em como fazer uso do ensino para gerar verdadeiramente aprendizagens, posto que hoje os problemas que se apresentam ao professor são mais complexos.

As recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação de professores configuram uma ‘explosão didática’. Sua resignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática social de ensinar. Em que medida os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos saberes e engendrado novas práticas, superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino e pela escola? (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; FRANCO, 2013, p. 146)

O movimento, portanto, não é de retomada de uma didática instrumentalizadora, fundamental ou crítica, ainda que reconhecendo a significação histórica, política e formativa destas, mas de postular uma didática comprometida com as diferenças, as minorias sociais, as ausências curriculares, os gritos dos excluídos, as múltiplas culturas, com as existências em formação, por compreender que o ensinar e ao aprender se dão no intercurso da vida.

Ousamos, portanto, em falar de uma didática multirreferencial que possibilite o entrelaçar de processos, práticas, saberes e sujeitos constituindo políticas de sentido outras para a formação e para a docência.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- ANDRÉ, M. O campo da Didática nas pesquisas do início dos anos 2000. In: CRUZ, G. B. da; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). *Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quartet: FARPEJ, 2014.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: FELDMAN D.; ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (org.). *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173–187.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; PIMENTA, S. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BUENO, B. O. *et al.* (org.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CANAU, V. M. *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- CANAU, V. M. F. (org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- CANAU, V. M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CRUZ, G. B. et.al. Concepções e práticas de formadores de professores. In: CRUZ, G. B. da. OLIVEIRA, A. T. de C. C. de; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). *Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quartet: FARPEJ, 2014.
- D'ÁVILA, C. M. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. Contribuições das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da Didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 7., 1994, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia, [s. n.], 1994.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática: velhos e novos tempos*. Goiânia: Editora do Autor, 2001.

- LIBÂNEO, J. C. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 19, n. 229, set./dez. 2010.
- LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. *Didática: embates contemporâneos*. (org.) 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- MACEDO, R. S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MARIN, A. J. A didática e a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 51-77, jan./abr. 2012.
- MOURA, I. L. de C. A Didática na formação de professores: a desconstrução do mito do “livro de receitas”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 16., 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2012.
- NASCIMENTO, M. das G. C. A. O ensino de Didática na formação de professores: desafios no ensino superior. In: CRUZ, G. B. da.; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). *Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quarteto: FARPEJ, 2014.
- NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. ANDRÉ, M. E. D. A. de. (org.) *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas, SP: Papiros, 1997.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. O. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- OSÓRIO, A. M. do N. O (des)lugar da didática em instituições federais de ensino superior. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Antônio Nóvoa (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da Didática na formação humana de professores: razão e sensibilidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 16., 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I. de; FRANCO, M. A. do R. S. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 18, n. 52, p. 143-164, jan./mar. 2013.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SGUAREZI, N. de O. As abordagens da didática nos cursos de licenciatura. In: LONGAREZI, A. M. PUENTES, R. V. (org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SILVA, A. M. M. S. Da didática em questão às questões da didática. In: CANDAU, V. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA, I. P. A. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. 3. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1992.

VEIGA, I. P. A. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

A DIDÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

algumas reflexões sobre sua necessária presença

VELEIDA ANAHI DA SILVA

INTRODUÇÃO

Compreender a didática como mecanismo para a formação profissional dos licenciados em cursos de graduação requer um apanhado acerca dos aspectos históricos, sociais e educacionais quanto à concepção de homem, mundo e sociedade. Assim, retraremos aspectos das correntes pedagógicas de clássicos da educação que se ocuparam em refletir sobre a educação escolar enquanto essencial para a formação geral.

Desse modo, a formação e a preparação para a docência em quaisquer graus de ensino exigem aprofundamentos teóricos acerca do ato de ensinar e das formas estratégicas que envolvem as metodologias adequadas para se traduzir os conhecimentos científicos, de maneira a obter aprendizagens relativas aos conteúdos propostos pela educação escolar dentro da formação acadêmicas dos licenciados. Nessa perspectiva, Gauthier (1998, p. 19) adverte que:

[...] a ciência do ensino é muito mais uma ideia a ser guardada no velho baú das utopias educativas do que uma tarefa já concretizada. Entretanto, apesar da dificuldade de tal tarefa, vários autores julgam que os resultados das pesquisas são suficientemente interessantes para que já se possa falar da presença de um repertório de conhecimentos próprios do ensino.

Para o desempenho dessa ação, o ponto de referência essencial para se tornar professor pressupõe uma formação didática enquanto organismo operacional para o desenvolvimento de técnicas e procedimentos de ensino com base nas experiências relativas à forma de como traduzir e (re)passar o conhecimento. Esse fato requer conhecimentos diversos por parte do futuro professor em relação às dimensões pedagógicas e à multidimensionalidade dessa tarefa educativa, de modo a “[...] fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão na sua integralidade” (TARDIF, 2013, p. 561), aspecto essencial para se tratar nos tempos atuais.

Tratar da questão de ensinar – tarefa do professor – carece de um mergulho ao passado, abordado por Comenius¹ (1592-1670) como sendo “a arte de ensinar tudo a todos” e, com a evolução dos tempos para além-fronteiras, o ato de ensinar passou por debates essenciais na perspectiva de obter resultados satisfatórios/positivos nos níveis de ensino – educação básica e ensino superior –, com destaque aos grandes pedagogistas: Locke,²

1 Para Kulesza (1992, p. 78), “[...] a Pedagogia de Comenius constituiria assim a teoria de uma prática educativa a ser implementada pela nova classe em ascensão na Europa do século XVIII”. Ainda considerado o pai da didática moderna, advertia que era preciso ensinar de forma simples, rápida e sem sofrimento. Foi o pioneiro na aplicação de métodos que despertassem o crescente interesse do aluno. Colocou a formação num itinerário de compreensão do sentido do real no seu conjunto, humano, cósmico e metafísico, como sendo um princípio nos seus fundamentos.

2 Para Château (1978, p. 149), “[...] Locke, dá-nos nova escola de psicologia empirista, o abandono do método dedutivo, a condenação do verbalismo e do estudo das palavras sem as coisas, a experiência como ponto de partida de todo estudo, o ensino pelas coisas e pela observação direta - a escola da vida pela vida”.

Rousseau,³ Pestalozzi,⁴ Decroly,⁵ Dewey⁶ e Herbart,⁷ a título de exemplo, dada a importância desses teóricos que, em épocas distintas, apresentaram teorias elementares para a formação do homem, sem perder de vista o contexto social.

REVENDO ASPECTOS TEÓRICOS DA DIDÁTICA

A menção ao Comenius neste texto tem sua relevância pela necessidade de demonstrar o quão primoroso foi, em sua época, (re)pensar os aspectos sobre os fundamentos de como “ensinar tudo a todos” e que se faz imperativo voltar às indagações mais simples, além de ter uma postura curiosa em relação às coisas do mundo. Assim, na expressão de Château (1978, p. 118):

- 3 Segundo Château (1978, p. 185), “[...] a originalidade de Rousseau está em que, nele, essas pedagogias dependem de uma pedagogia da convocação humana; são tomadas num sistema mais amplo, que as concilia e as justifica. Daí sua força”.
- 4 Segundo Cambi (1999, p. 419), quanto à questão do ensino, citando Pestalozzi (1946) afirma que “[...] é necessário sempre partir da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio. Sem ‘fundamento intuitivo’, toda ‘verdade’, para os rapazes, é apenas ‘um jogo tedioso’ e ‘inadequado às suas capacidades’; partindo da intuição”. E ainda “[...] desenvolve uma educação elementar que parte dos ‘elementos’ da realidade, tanto no ensino linguístico como no matemático, analisando-os segundo o ‘numero’, a ‘forma’ e a ‘linguagem’; essa didática da intuição segue as próprias leis da psicologia”.
- 5 Na interpretação de Château (1978, p. 258), “[...] Decroly quer fazer da escola o meio correspondente às necessidades e às atividades da criança; isto é, esse meio deve ser ‘sob medida’ e adaptado às possibilidades psíquicas e pedagógicas da criança. O ensino não será, todavia, exclusivamente individual, pois Decroly entrevê perfeitamente as vantagens do ensino coletivo”.
- 6 Para Cunha (2001, p. 89), numa interpretação ao pensamento de Dewey, esclarece que ele “[...] atribui aos educadores a responsabilidade de utilizar a ciência para modificar atitudes e hábitos de pensamento pouco adequados ao projeto de construção da sociedade democrática. A educação é campo fértil para a filosofia por fornecer o espaço de investigação que esta necessita para testar suas hipóteses sobre o homem, mais precisamente sobre o homem em coletividade. Vem daí a concepção deweyana de que a filosofia pode ser vista como a ‘teoria geral da educação’, se esta for entendida como ‘processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens’.
- 7 Cambi (1999, p. 435) adverte que “[...] um papel fundamental na didática herbartiana é exercido também pela educação estética cuja tarefa é a de ‘fazer surgir o belo na fantasia do aluno’. Esta se desenvolve por meio da ‘apresentação do assunto’, a ‘conservação’ sobre ele que mantém ‘ocupada a fantasia’ e a visão da obra de arte. E isso vale tanto para ‘um drama clássico’ quanto para um trecho de música”.

A Didática Magna é o primeiro ensaio importante de sistematização da pedagogia, a partir de um princípio fundamental que outro não é senão a fé ardente e candidamente otimista de Comenius na perfectibilidade do gênero humano e no grande poder da educação sobre o homem e sobre a sociedade.

Com a explicitação dos fundamentos de como ensinar, Comenius adverte, segundo Château (1978, p. 125), que seu método pedagógico “[...] não tem outro fim senão o de fornecer o melhor meio de desenvolver racionalmente” o homem, de modo a favorecer sua evolução. Para tanto, o professor deve dosar o conhecimento com base em princípios que ancoram o estudo e a disciplina em si. Pois, na expressão de Libâneo (1994, p. 59), “[...] Comenius desempenhou uma influência considerável, não somente porque empenhou-se em desenvolver métodos de instrução mais rápidos e eficientes, mas também porque deseja que todas as pessoas pudessem usufruir dos benefícios do conhecimento”.

Para Comenius, ensinar significa “[...] ir do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do próximo para o remoto, do regular para o irregular, do concreto para o abstrato” (CHÂTEAU, 1978, p. 129), debate apropriado para uma reflexão do como ensinar nos contextos diversos, nos quais ainda há crianças com necessidades de aprendizagens. Existem também professores com dificuldades metodológicas⁸ na aplicabilidade de procedimentos pedagógicos que garantam a efetividade de ações na sala de aula, sobretudo, quando a didática, enquanto disciplina em cursos de licenciaturas,⁹ é tratada como uma disciplina instrumental, pois tem como função tratar de elementos como: objetivos, conteúdos, procedimentos

8 Essas dificuldades ocorrem porque o professor deve ter “[...] duas grandes direções: o domínio do conteúdo de ensino, isto é, de seu próprio objeto de estudo, e o domínio das ciências de educação que lhe permitirão com apreender e realizar o processo pedagógico”. (CUNHA, 1995, p. 45)

9 Pimenta (1999, p. 16), ao retratar sobre “A formação de professores: identidade e saberes da docência”, destaca que “[...] em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolver um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente”.

metodológicos/estratégias de ensino, recursos materiais, formas avaliativas, ou seja, o planejamento didático da escola e/ou matéria de ensino.

Nesse construto, a Didática enquanto disciplina deve ter como eixo central a preocupação com as múltiplas dimensões pedagógicas e sociais, com a finalidade de elevar as reflexões e análises do fazer pedagógico – ensinar como função profissional do professor, conforme adverte Libâneo (1994, p. 54), que “[...] o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino¹⁰ incluindo desde [...] os conteúdos dos programas e livros didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades dos professores e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo” na dinâmica operacional de todo o processo pedagógico.

Em épocas distintas, correntes pedagógicas¹¹ orientam a prática educativa de modo a assegurar a “[...] interpenetração e interdependência entre fins e meios da educação escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 28), com o fito de atender aos interesses sociais, políticos e econômicos de uma dada sociedade, de modo a intervir na forma como se conduz o processo pedagógico, pois:

A didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos. (LIBÂNEO, 1994, p. 28)

10 Libâneo (1994, p. 54) enfatiza que “[...] o processo de ensino como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimentos de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas”.

11 Para explicitar essa noção de correntes pedagógicas, Martins (1993, p. 40) adverte que, em relação ao método do ensino, a didática difere nas suas orientações, a saber: “[...] Na Teoria Tradicional, a ênfase recai na transmissão do conhecimento, que deve ser rigorosamente lógica, sistematizada e ordenada, daí o uso do método expositivo, que tem como centro a figura do professor. Na teoria da Escola Nova, há uma valorização da experiência vivenciada pelo aluno, levando em conta as diferenças individuais. O enfoque é predominantemente psicológico. O aluno é considerado o centro do processo. [...] Na teoria da Escola Tecnológica, há uma preocupação com a organização racional dos meios em função da eficiência do produto. O centro do processo desloca-se para os meios, ocupando, professor e alunos, posições de executores de tarefas”. E ainda há a teoria crítica social, que, na denominação de Libâneo (1994, p. 70), é a pedagogia crítico-social dos conteúdos, em que a didática figura como sendo “[...] ações de ensinar e aprender formam uma unidade, mas cada uma tem a sua especificidade. A didática tem como objetivo a direção do processo de ensinar tendo em vista finalidades sócio-políticas e pedagógicas e as condições e meio formativos”.

Nesse aspecto, a didática propiciará uma articulação desse processo pedagógico, cujas as bases se fundam em o que e como ensinar. Assim, assegura-se a aprendizagem, conforme os interesses sociais, a partir da opção dos conteúdos escolares e procedimentos mediados pela ação mútua do ato de ensinar, pois “[...] o ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, ética, pedagógicas” (LIBÂNEO, 1994, p. 56), essenciais para o processo formativo dos sujeitos.

Esse processo formativo pode ser entendido como a formação dos sujeitos também em nível de escolarização, quando se ampliam os horizontes de conhecimentos mediante aprendizagens de conteúdos essenciais para a (in)formação de aspectos relevantes no construto social, a exemplo de conteúdos da matemática, das ciências naturais, português, história e geografia, que são indicativos para uma aprendizagem na rotina dos sujeitos na sociedade contemporânea.

Nessa construção, os futuros professores formados nas especificidades (licenciaturas) deverão ter como subsídios instrumentos e ferramentas pedagógicas para criar um ambiente adequado de aprendizagem; fazendo o bom uso de uma didática que valoriza o conhecimento prévio, ao mobilizar coletivamente e potencializar a criatividade; explorar os problemas reais para a sua resolutividade na perspectiva de atingir os objetivos do ensino. Nesse aspecto, os estudos de D’Ávila (2013, p. 21) realçam a necessidade de “[...] compreensão do sentido e dos objetivos sociopolíticos que deve cumprir a práxis pedagógica escolar”, advindas dessa articulação e mediação¹² para se ensinar e o outro aprender. Assim, reforça D’Ávila (2013, p. 22) que “[...] parece simples mas pouco visível a muitos professores, é que para saber ensinar é preciso saber como se aprende” dentro das bases didáticas em que considero essenciais durante todo o processo.

12 Para aprofundar a questão, recomendo a leitura do texto “A dupla mediação no processo de ensinar e aprender”, de autoria de Cristina D’Ávila (2013, p. 22), em que realça a importância dessa mediação enquanto “[...] empreendimento requererá desses profissionais uma postura mais reflexiva sobre seus ‘fazeres’ [...] em prol de um trabalho educativo com objetivos sociopolítico voltados à transformação”.

Para a concretização, a didática do professor deve ser problematizadora enquanto uma atitude pedagógica para direcionar o ensino na resolução de problemas reais e fazer uso de técnicas de ensino como uma das dimensões ao estabelecer relações com o processo de modernização, no momento em que são direcionadas metodologicamente as ações pedagógicas do professor no exercício profissional. Nesse aspecto, Paviani (1991, p. 85) adverte que:

No plano pedagógico, além, de se resolver as oposições entre o controle do professor e a iniciativa do aluno, é necessário assumir uma atitude indagadora, problematizadora. O conhecimento sistematizado deve ser visto como um meio de apoio, um modo de criar condições de aprendizagem. Na verdade, um programa de ensino deveria ser montado como uma espécie de programa de pesquisa, procurando ir além da própria revista bibliográfica e da revisão experimental (feita em laboratórios) de determinados conhecimentos adquiridos. Deveria se caracterizar por uma atitude crítica e jamais dogmática.

Dessa forma, envolve todos os sujeitos do processo formativo numa dinâmica operativa para a construção do conhecimento nas bases da problematização,¹³ pois a mesma “[...] não se refere apenas ao problema. Abarca também as soluções do problema, soluções que por sua vez poderão originar novos problemas” (PAVIANI, 1991, p. 85), carecendo, portanto, da utilização do uso de técnicas de ensino para mobilizar o processo pedagógico e para tanto. Araújo (1991, p. 24) assinala que “[...] a construção da dimensão técnica do ensino esbarra sempre no dinâmico processo implícito” da intencionalidade social do ato de ensinar. Desse modo, Luckesi (1993, p. 26) afirma que “[...] seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer”.

¹³ Segundo Paviani (1991, p. 88), “[...] esta problematização, no entanto, não pode cair num *entendimento intelectual*, numa fuga ou num disfarce do real. Para isto deve realizar duas características básicas: uma dialética, isto é, no ato de problematizar problematiza-se também quem pratica, cada passo dado por um dos sujeitos. [...] deve estar presente o homem situado no mundo e não o homem abstrato”.

Em se tratando das técnicas de ensino, essas podem ser consideradas como significativas na formalização de propostas de ensino que darão nuances à prática pedagógica e ainda como sendo um elemento essencial, pois:

as variadas técnicas possibilitam variadas intermediações entre o professor e o aluno, pois ora estão mais ou menos centradas no professor (como é o caso da exposição e da demonstração) ou no aluno (como é o caso do estudo dirigido, do estudo de texto e da pesquisa bibliográfica), ora mais ou menos centradas na individualização (como é o caso do ensino programado) ou na socialização do educando (como é o caso do estudo do meio, do seminário, do debate, da discussão e, enfim, do trabalho em grupo de modo geral). (ARAÚJO, 1991, p. 25)

Sendo assim, todo o processo pedagógico requer uma autoavaliação referente ao fazer pedagógico à medida que está imbricado na relação constante do professor e aluno e suas mediações para potencializar o ato de ensinar por parte do professor. Convém destacar o fato de que a didática do professor no exercício da docência se inicia a partir de uma análise da questão do conhecimento, de como se ensina e como se aprende. Logo, para se entender o processo de ensino e aprendizagem, a prática docente deverá considerar as questões socioemocionais dos discentes, que são também essenciais durante todo o processo pedagógico.

Quando se trata da relação professor-aluno, essa é abordada, sobretudo, em relação às questões afetivas, emocionais, entre outras. Ao fazer isso, trata-se do assunto como se fosse um problema de relação entre duas pessoas, entre dois sujeitos humanos. Claro que se trata de uma relação entre duas pessoas, mas não se trata apenas disso. Essas duas pessoas são um professor e um aluno, em uma situação específica, que incide na relação entre eles – a relação seria bastante diferente se o professor não tivesse de ensinar e o aluno tivesse de estudar para aprender. Na verdade, a relação não ocorre entre um professor e um aluno, mas entre um professor e um grupo de alunos (a turma). E ainda se incluem a relação que ocorre em uma dada escola, em que há outros professores envolvidos, e a relação da turma com um determinado professor pode incidir na sua relação com os demais professores.

Nessa perspectiva, existe a articulação entre a prática do professor e a prática do aluno. Charlot (2013) explica que só aprende o aluno que tem uma atividade intelectual, mas que, para ter essa atividade, o aluno precisa da ajuda do professor, ou seja, da atividade do professor. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem é uma articulação entre a prática do aluno e a prática professor. Uma das consequências dessa ideia é que a escola não é feita para o professor ensinar, é feita para o aluno aprender – ideia sustentada também por Paulo Freire.

Para o aluno aprender, é preciso que o professor ensine – ou que ele crie condições para uma aprendizagem autônoma do aluno – mediante o prisma da comunicação proposta por Libâneo (1994), mais do que pelo prisma da atividade enquanto propositora da construção do conhecimento. Desse modo, são oferecidas as possibilidades para que o aluno entenda o que diz e o que pede o professor. Assim, reforça Libâneo (1994), essa comunicação não deve ser unidirecional, isto é, que ocorra em uma direção apenas. O professor também deve ouvir os alunos numa relação dialógica, conforme propõe Freire (1986).¹⁴

Não se trata aqui de uma perspectiva moral – o direito do aluno à palavra –, mas, novamente, de uma questão cognitiva: ao ouvir os alunos, o professor pode saber o que eles entenderam da aula, o que não entenderam e quais são as suas dificuldades para compreender. Com efeito, a educação escolar depende, de um lado, do que se ensina e, de outro, das concepções que o aluno já tem na mente quando recebe o ensino.

Para tanto, “[...] o ato de ensinar, a situação pedagógica, compõe-se certamente de inúmeras variáveis de um conjunto de elementos” (PAVIANI, 1991, p. 97) que se dinamizam constantemente com a ação intervencionista do professor ao quebrar paradigmas e agir refletindo cientificamente os problemas sociais e, assim, “[...] o ato de ensinar e de aprender adquire unidade”. (PAVIANI, 1991, p. 105) Nessa unidade,

¹⁴ Para maiores esclarecimentos quanto ao pensamento freiriano, o diálogo não é um tempo livre em que se faz o que quer; ele se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos. Nessa situação dialógica, a ausência do autoritarismo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade, que, ao final, oportuniza uma troca de informações.

há uma dinâmica pedagógica propriamente tida e que se conecta com a didática enquanto disciplina pedagógica em cursos de formação de professores – as licenciaturas.

PARA CONCLUIR ESTA REFLEXÃO

Há muito tempo, a profissão de professor vem buscando construir uma identidade própria relacionada à prática social de modo dinâmico, para transformar e adquirir características apropriadas na possibilidade de atender às demandas da sociedade. Assim, a profissão professor tem se alterado a partir da leitura crítica de suas realidades sociais em dado contexto e momentos históricos (PIMENTA, 1999), que vai além dos processos de formação para uma profissionalização, pois:

O processo de profissionalização atinge a formação docente e representa uma mudança de paradigma, o que implica sair do ‘paradigma dominante’ baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico que executa o planejamento elaborado por especialistas, para um ‘paradigma emergente’, no qual o professor se assume como produtor de sua identidade profissional. (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004, p. 104)

Imbernón (2006, p. 21) aconselha que entender o professor como um profissional implica considerá-lo “[...] como um agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas” em parcerias com outros profissionais do ensino e com uma preocupação na sua responsabilização – ensinar.

Assim, a profissionalização abrange um processo de construção coletiva das características profissionais na perspectiva do desenvolvimento profissional, fundamentado na prática, na mobilização de conhecimentos especializados e no aprimoramento de competências que se relacio-

nam para um melhor desempenho da função. (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004, p. 104)

Para Pimenta (1999), a identidade profissional se constrói a partir de distintas motivações, entre as quais ressalto a teoria *versus* prática e o sentido atribuído a cada atividade no cotidiano; a relação professor-professor e professor-aluno na escola e fora dela. Para Pimenta (1999), a identidade profissional se constrói a partir de distintas motivações, entre as quais se ressaltam a teoria *versus* prática e o sentido atribuído a cada atividade no cotidiano; e a relação professor-professor e professor-aluno na escola e fora dela.

A propósito, asseveram Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) que, na construção da identidade, há dois processos: o primeiro, os autores denominaram de interno, o qual relaciona os saberes, às técnicas e competências necessárias à sua atividade; o segundo, o externo, voltado à dimensão ética, da relação entre os sujeitos e seus compromissos socioeducacionais, numa troca permanente dos saberes adquiridos nas diversas relações (políticas, econômicas e sociais) que envolvem a atividade docente.

Por mais crítico que seja o professor na atualidade, os fundamentos apresentados por Comenius sobre o que e como ensinar determinados fundamentos frente aos ramos do conhecimento têm em si uma hierarquia e padrões essenciais para sua construção frente à complexidade do mundo contemporâneo. Nesse aspecto, ensinar requer ir além do conhecimento do conteúdo da disciplina, pois “[...] deve planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilo, mais avançados, muito lentos, etc.”. (GAUTHIER, 1998, p. 29)

Para enfrentar as dificuldades da ação pedagógica, o professor poderá analisar de forma crítica os aspectos relativos ao processo e organizar sua atuação de maneira efetiva ao refletir sobre a prática, numa visão crítica do sistema em que está inserido, consciente da sua posição e do seu papel dentro do sistema e de sua participação política, socioeducacional, ao criar condições para o reconhecimento pleno de sua profissão.

Estas reflexões ampliam o debate sobre a relevância da disciplina Didática nos cursos de licenciaturas enquanto instrumento do processo

formativo na profissionalização do professor dentro das especialidades de cada licenciatura, sendo necessário um aprofundamento específico em relação ao conteúdo e os meios essenciais para o aprendizado dos conteúdos, dos objetivos e dos procedimentos teóricos metodológicos para atingir a finalidade do processo de ensinar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de Ensino: por que não?* 21. ed. São Paulo: Papirus, 1991.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHÂTEAU, J. *Os grandes pedagogistas*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. D. Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. Tradução e notas Joaquin Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CUNHA, I. M. da. *O bom professor e sua prática*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

CUNHA, M. V. da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-98, maio/ago. 2001.

D'ÁVILA, C. A dupla mediação no processo de ensinar e aprender. In: D'ÁVILA, Cristina. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao livro didático?* 2. ed. Salvador: EDUFPA, 2013.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez: revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAUTHIER, C. *et al.* Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KULESZA, W. A. *Comenius: a persistência da utopia em educação*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PAVIANI, J. *Problema de filosofia da educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2013.

A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO EIXO DE DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICAS ESPECÍFICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

LANA DE SOUZA CAVALCANTI

INTRODUÇÃO

Este texto tem como foco central professores de Geografia e demandas de sua formação. A escolha por esse foco tem a ver com a concepção de que, no contexto brasileiro contemporâneo, vale a pena fazer reflexões detidas sobre o professor, sua formação, sua atuação, seus desafios, o papel e as tarefas que ele tem nesse momento. Estamos diante de um contexto, nacional e global, crítico para a sociedade como um todo e para a educação em particular. Podem-se destacar, desse contexto, alguns aspectos. Um primeiro é que o Brasil está se consolidando como uma economia em busca de um *status* de emergente, participando de um pacto capital-trabalho, na economia global. Nesse pacto, privilegiam-se o capital financeiro e o consumo mais que

a produção, como um modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, com a flexibilidade dos processos de produção e do capital. É nesse quadro que se pode entender o papel da educação, educação escolar, das políticas educacionais brasileiras e latino-americanas.

Nesse contexto, o mundo do trabalho tem se caracterizado cada vez mais pela volatilidade, por trabalhos precários e instáveis, inserções provisórias, trabalhos autônomos, sem garantias trabalhistas. Flexibilizam-se, assim, a produção e, ao mesmo tempo, o trabalho. Nessa lógica, está a demanda por formação de mão de obra, pois se espera que a escola dê conta de formá-la para esse mercado. A escola aparece aí como uma instituição em crise, por sua ineficiência e fragilidades nessa tarefa. O mundo do trabalho exige maior escolarização, um tipo específico de escolarização. Para ele, a escola necessita ser inovada para ser mais eficiente, mais racional, mais técnica, mais pragmática. E os jovens, nesse mundo do trabalho e da escola, principalmente os jovens de ensino médio, ficam mais fragilizados e preocupados com sua inserção na vida adulta, no trabalho.

Nesse contexto, algumas ações na área da educação são estratégicas para adequação de projetos educativos, como os amplamente conhecidos: consolidar a ação de um estado avaliador e controlador da educação; standardização de processos avaliativos e de seus resultados; *ranking* de escolas; viabilização da privatização de instituições educacionais; ênfase no caráter prático da educação; preparação dos alunos para a demanda de mercado; oferta de formação rápida e à distância; divulgação de princípios de eficiência, competitividade e produtividade para a escolarização; concepção individualista do desenvolvimento humano; instituição de condições de trabalho docente em que o professor é cumpridor de metas e executor de tarefas; implantação da meritocracia pela bonificação aos professores.

No contexto das políticas educacionais, então, o que se busca é adequar a escola ao que se espera dela num projeto de país moderno e desenvolvido economicamente. Portanto, a escola e o professor têm de se adequar. Em nome disso, há um quadro, para o professor, que é trágico, ou como dizem Shiroma e demais autores (2017), há na realidade brasileira atual um quadro de tragédia docente, com diferentes faces que o responsa-

biliza pela crise. Esta é a escola atual: uma instituição que enfrenta críticas, de um lado, quanto à sua eficiência e eficácia; de outro, por ser muito homogênea, muito padronizada e com trabalho alienante, na medida em que não tem atendido às demandas específicas de um público diverso, de uma sociedade cada vez mais marcada pela afirmação das diferenças.

Diante da tragédia docente apontada, a reação pode se dar pelo caminho da valorização do professor: reforçar a necessidade e a adequação de refletir sobre o trabalho docente seu papel na promoção da justiça social. Ou seja, é pertinente e relevante discutir aspectos pedagógico-didáticos da escola e da atividade docente para qualificar a educação e promover a justiça social. É, nesse sentido, importante reforçar o papel do professor e do processo educativo na realização de uma educação centrada no desenvolvimento humano para uma sociedade justa e democrática, assegurando conhecimentos significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais. Para exercer esse papel, a formação teórico-crítica é fundamental, destacando-se, neste texto, a didática como componente dessa formação.

A DIDÁTICA, AS PRÁTICAS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Inicialmente, compreende-se que são vários os entendimentos de didática, na história e na atualidade, desde perspectivas mais tradicionais às críticas ou pós-críticas. Em uma perspectiva crítica, pode-se reafirmar que a didática busca superar seu caráter meramente prescritivo e se ocupa de questões teóricas e epistemológicas sobre a natureza do processo de ensino e aprendizagem. Para a compreensão dessa natureza, são importantes as relações que ela permite estabelecer com a epistemologia das disciplinas; a articulação com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a antropologia, a filosofia, a psicologia, entre outras; e ainda as possibilidades de aproximações com as tecnologias digitais e sua cultura. Essas aproximações interdisciplinares são necessárias para a compreensão do complexo processo de ensino e aprendizagem e para a orientação de

caminhos possíveis para a atuação docente. Seu objeto de estudo é, pois, o processo de ensino e aprendizagem ligado à apropriação de conhecimentos, em determinados contextos, às discussões atuais sobre o sentido da escolarização, para construir uma educação escolar capaz de dar resposta aos desafios da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, são desafios da didática, como dimensão da formação docente: conceber os processos educacionais como historicamente situados; promover educação para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais; articular a educação com outros processos sociais; trabalhar a relação teoria-prática; favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários capazes de serem sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade marcada pela diferença, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação. (CANDAUI; SIMÃO E KOFF, 2015)

A potencialidade da didática na formação docente, então, está em sua possibilidade de propiciar a construção pelo professor de bases teórico-conceituais sobre processos educativos, escolarização, sujeitos dessa escolarização, atuação docente e a contribuição das diferentes disciplinas nesses processos. Para isso, é importante compreender as relações entre a didática mais geral e as didáticas específicas, que tratam diretamente de disciplinas e suas formas de realização na escola. Entende-se que a formação do professor é contínua, mas o processo de formação inicial é muito relevante para sedimentar esses conhecimentos, a partir dos quais o professor constrói suas propostas de trabalho. Nesse processo, a relação entre o campo disciplinar, suas formas de produção e de socialização, e o campo da didática propicia a construção do conhecimento docente. Essa inter-relação permite ao professor fazer sínteses das diferentes dimensões de sua própria formação – pedagógica e específica, compreendendo melhor seu trabalho na construção de significados para os alunos daquilo que irá ensinar.

A dicotomia entre a formação pedagógica – referente às disciplinas pedagógicas – e a formação específica – referente às disciplinas de

conteúdo, à Geografia, por exemplo – caracterizou a estrutura de cursos nas diferentes licenciaturas desde sua criação até o final do século XX, expressando uma determinada compreensão de formação nesse âmbito. A partir de críticas a essa formulação – como, por exemplo, a desenvolvida por Pereira (2000) –, houve normatizações que buscaram superar essa dicotomia e promover maior integração entre essas dimensões. Do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, destacam-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 – fundamentada nos Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e CNE/CP nº 27/2001 – para os cursos de licenciatura; e a Resolução do CNE/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 14/2002 – fundamentada nos Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1.363/2001 – para o bacharelado e a licenciatura em Geografia, além da recém-aprovada, mas ainda em fase de implementação, Resolução nº 2, de junho de 2015.

Mesmo após esses anos de formação docente construída na maior parte das universidades brasileiras em novas bases, ainda persistem entendimentos dicotômicos da relação entre essas dimensões; e também verifica-se ainda um certo centralismo de disciplinas de conteúdos específicos nas licenciaturas, com a prática dos professores desses conteúdos distanciada da realidade profissional. Muitos desses professores especialistas são bacharéis e ensinam o conteúdo sem focar na utilidade do que ensinam; mesmo quando o curso é só de licenciatura, muitos professores não internalizam que os alunos estão se formando para serem professores da educação básica. De todo modo, as disciplinas pedagógicas, as didáticas, as metodologias e, sobretudo, o estágio estão presentes na formação ao longo do curso e com maiores possibilidades de articulação entre conteúdos específicos e a prática com esse conteúdo.

Para investir na formação do professor no sentido de que ele possa atuar com os princípios do desenvolvimento humano dos alunos, é necessário que os conteúdos ensinados sejam significativos. Para isso, é importante ter uma concepção epistemológica da ciência que ensina, dos métodos lógicos e investigativos dessa ciência e das condições históricas e sociais do

contexto de produção e aplicação dos conteúdos dessa ciência. Também é importante buscar intersecção entre a didática e as didáticas específicas, pois o objeto de estudo de ambas é o processo de ensino e aprendizagem, tendo como referência um conteúdo escolar. Como integrar na formação profissional os dois tipos de conhecimento? Como realizar na prática a vinculação da didática geral com a compreensão do seu papel na orientação da atuação docente voltada ao processo cognitivo do aluno, tendo como objeto dessa atuação os conhecimentos específicos? Esses questionamentos levam às formulações do próximo item.

AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

AS RELAÇÕES ENTRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA E A DIMENSÃO DISCIPLINAR NAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

A discussão da formação docente, ainda que restrita a processos iniciais em cursos de nível superior, requer o reconhecimento de seus limites e de suas possibilidades. Pesquisas mais recentes têm apontado a demanda por formação de professores reflexivos, autônomos, baseados no conhecimento construído a partir da prática. No entanto, alerta-se que o apego excessivo ao conhecimento da prática tem o risco de tornar precária sua profissionalidade, mediante programas aligeirados de formação. Assim, é preciso reconhecer que os princípios da inclusão social, da valorização dos saberes docentes práticos e do cotidiano dos alunos como referência para a formação docente expressam avanços na reflexão sobre os processos que envolvem a atividade docente, mas podem resultar em processos de desprofissionalização dos professores, em não valorização dos conhecimentos teóricos e técnicos necessários ao trabalho docente eficaz para enfrentar justamente esse contexto atual, ao qual está sendo aqui referido. Portanto, reconhecer as fragilidades da formação e das condições de trabalho docente na atualidade não pode ser alibi para legitimar a “culpabilização” do professor pelos resultados atingidos pela escola e pela escolarização

dos alunos, na medida em que há muitos fatores envolvidos no processo. É necessário apostar na efetivação da formação que considere que professores são intelectuais, profissionais sujeitos de seu próprio trabalho, protagonistas da prática pedagógica; portanto, competentes para analisar a realidade e recriar alternativas de ação político-pedagógica. Para isso, é decisivo que eles disponham dos fundamentos para essa reflexão, que eles se apropriem das análises e interpretações construídas pelos investigadores sobre o universo social, sobre a escola brasileira e sobre o campo disciplinar específico de sua atuação. Este último é referência da produção do conhecimento escolar, que é também relevante como componente da atuação política do docente. (GABRIEL; CASTRO, 2013)

Na tentativa de demonstrar a necessidade e a potencialidade de superar essas dicotomias na formação profissional do professor, vários autores destacam o caráter multidimensional do saber docente – como, por exemplo, Gauthier (1998). Pode-se trabalhar com esse intuito com o que Shulman (2005) chama de conhecimento pedagógico do conteúdo. Para esse autor, destacando as múltiplas dimensões do conhecimento docente, o professor deve compreender as estruturas da matéria ensinada, os princípios de organização conceitual e, ao mesmo tempo, ter o conhecimento pedagógico do conteúdo. A pesquisa desse autor foi baseada na seguinte questão: que tipo de conhecimento orienta a ação do professor? Como ele decide agir de uma determinada maneira ou de outra nas situações específicas do seu trabalho? Conforme argumenta, saber o conteúdo de uma matéria é a primeira exigência de um professor, mas isso não basta. É preciso saber como ensinar esse conteúdo; isso significa saber transformar, reorganizar, explicar, envolver atividades, usar metáforas, demonstrar... Enfim, trabalhar com o conteúdo de modo que ele seja compreensível para os alunos, que é o esforço diário do professor.

No caso da Geografia, o conhecimento pedagógico do conteúdo é saber como ensinar a disciplina para que os alunos desenvolvam um pensamento geográfico. Como pode ser esse pensamento expresso? Se se entende que o que distingue uma ciência são as perguntas que ela faz à realidade (UNWIN, 1995), podem-se destacar como básicas do pensa-

mento geográfico as questões: onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar? (CAVALCANTI, 2012) Essas questões, por sua vez, estruturam os conteúdos a partir de princípios, teorias, conceitos, subconceitos, que são a base da Geografia escolar. Essa Geografia escolar, que pode ser a expressão do conhecimento pedagógico de conteúdo, será explorada a seguir.

A GEOGRAFIA ESCOLAR

UM CAMINHO PARA ARTICULAR DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICA ESPECÍFICA

No direcionamento das reflexões do texto, considera-se importante a qualificação do trabalho docente, para que ele seja realizado com autonomia e autoria, incluindo sua responsabilidade com o papel social e institucional que exerce. Essa autonomia e autoria docentes se manifestam, de modo não excludente: 1. na luta por melhores condições de trabalho e maior participação nas decisões institucionais, inclusive nas orientações curriculares e reformas no interior da sala de aula; 2. no trabalho com os alunos, por meio dos conteúdos geográficos.

Essas “qualidades” do professor – autonomia e autoria – não são dados que se desenvolvem naturalmente no indivíduo. É preciso que elas sejam objeto e objetivo da formação profissional. Nesse sentido, cabe perguntar: como formar professores para enfrentar desafios da realidade profissional? Como muni-los de conhecimentos, convicções e condições cognitivas/operativas para lidar com diferentes escolas e com diferentes realidades? Os caminhos formativos nas últimas décadas têm sido adequados? Qual o papel da didática e das didáticas específicas nessa formação? A relação entre essas dimensões da formação tem contribuído para a formação que se deseja? Como formar o professor de Geografia? Como o professor aprende a ensinar do jeito que ele ensina?

Nessa formação, as disciplinas voltadas diretamente à atuação profissional do licenciando – como são as didáticas específicas, as metodologias e os estágios – têm a possibilidade de contribuir para a reflexão sobre a

tarefa docente em Geografia de ajudar a construir no aluno um olhar particular/específico sobre a realidade (a espacial), sobre as diferentes realidades espaciais, sobre a cidade, sobre o campo; um olhar capaz de aceitar e compreender a diversidade, as mudanças constantes, a complexidade nessa realidade. Essa formação pressupõe alguns elementos. Em primeiro lugar, proporcionar o conhecimento de Geografia. É preciso que o professor tenha domínio pleno desse campo científico, o que não quer dizer assimilar ou memorizar todos os conhecimentos disponíveis na Geografia, mas conhecer as referências básicas dessa ciência para analisar o mundo e seus problemas; o conhecimento da história da produção, dos modos dessa produção e de seus resultados mais relevantes. Além dessa formação em Geografia, que deve ser sólida e consistente, o professor deve ter uma formação pedagógica, com referências sociais, filosóficas, pedagógicas, psicológicas relevantes sobre a atividade a que ele se dedica: o processo educativo, em suas diferentes dimensões e manifestações, com a centralidade do processo educativo escolar. E uma terceira dimensão é a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, que pode ser uma síntese dessas duas outras dimensões. Minha formulação dessa dimensão está expressa no indicativo de “problematização da Geografia escolar” como eixo da formação que permite ao futuro professor a construção de sínteses.

Além dessas dimensões, são importantes também atividades em que os futuros professores possam fazer articulação com outros tipos de conhecimentos (a interdisciplinaridade como princípio), saberes (não somente os acadêmicos) e linguagens (música, poesia, pintura, dança e outras, articulando com artefatos tecnológicos disponíveis) e, ainda, possam proporcionar oportunidades de discussão e atuação, no interior e ao longo do processo formativo, com problemas que têm relevância social. Trata-se de favorecer atividades de atuação política, participação e intervenção em eventos e movimentos sociais, realização de atividades de extensão, desenvolvimento de investigação, atividades de campo.

Proponho, portanto, como eixo da formação, a problematização da Geografia escolar. Ao problematizar a disciplina escolar específica, ao longo da formação, o professor tem a possibilidade de ir construindo um amálgama

de referências disciplinares da formação, condições de trabalho, gestão da escola, formas de inserção das demandas externas, alunos e suas demandas. Nota-se que, na prática, esse amálgama, com autonomia ou não, conscientemente ou não, é feito pelo professor a partir de suas próprias condições intelectuais, em parte dependente de bons processos de formação. Trata-se, então, de explorar, na formação inicial, aspectos epistemológicos e histórico-culturais que põem em evidência o significado e a relevância da Geografia enquanto produção cultural e instrumento de compreensão e intervenção no mundo. Esclarecendo sobre a constituição da Geografia escolar, tenho afirmado que ela é a ensinada no dia a dia das aulas:

é a ensinada e a planejada/desejada pelos professores e também aquela que é compreendida/aprendida pelos alunos. Para sua realização, o professor, em seu trabalho cotidiano, dispõe, entre outros elementos:

- da experiência pessoal;
- de suas experiências anteriores com o ensino desse conteúdo;
- de livros didáticos e outros materiais;
- de experiências e materiais didáticos produzidos por colegas;
- da estrutura de funcionamento e de encaminhamentos de formas de trabalho da escola;
- dos conhecimentos científicos. (CAVALCANTI, 2017)

O que pode ser destacado em orientações didáticas gerais que podem contribuir para a formulação de propostas específicas de ensino de Geografia (didática da Geografia)? Algumas orientações mais recentes, na linha da didática crítica, multidimensional (técnica, política e psicológica), apontam para:

1. considerar o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem;
2. considerar o aluno em sua vida cotidiana, com conhecimentos cotidianos que participam dos processos de sua aprendizagem escolar;
3. encaminhar as atividades de ensino de modo a tornar significativa a experiência escolar dos estudantes;
4. compreender o currículo e os conteúdos escolares como arbitrário cultural, com temas centrais e periféricos;

5. avaliar o conteúdo escolar na sua relação com os objetivos de ensino definidos e os métodos para sua viabilização;
6. considerar o professor em seu papel de mediador dos processos cognitivos do aluno;
7. saber distinguir entre conceitos e conteúdos e informações; e
8. encaminhar as atividades de estudo com a meta de formação conceitual.

Para a Geografia, esses encaminhamentos didáticos gerais podem resultar em propostas específicas. Pode-se, assim, propor que o trabalho docente com essa disciplina seja o de mediar o desenvolvimento do pensamento geográfico do aluno, por meio dos conteúdos escolares. Portanto, trata-se não de apresentar os conteúdos e explicá-los simplesmente, mas de ajudar os alunos a desenvolverem um olhar geográfico, entendendo que os conceitos geográficos são instrumentos simbólicos fundamentais para esse desenvolvimento. O que significa essa meta de formação de conceitos geográficos para o desenvolvimento dos alunos? Qual a relação entre conteúdos e conceitos geográficos? Com a referência da linha da psicologia histórico-cultural, entende-se que os conceitos ajudam a ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas ajuda a converter essas coisas em espacialidade, os objetos em objetos espaciais, porque “enxergam” a espacialidade desses objetos, por um processo de generalização, de sistematização de conhecimentos. Por meio de operações mentais – que vão desde a descrição, classificação, comparação, imaginação e a generalização –, a conceituação ajuda o aluno a ver os objetos específicos na sua dinâmica mais geral, mais abrangente e estrutural.

Na Geografia, os conceitos, como base estruturante do ensino da disciplina e do desenvolvimento do pensamento geográfico por parte do aluno, são os fundamentos dos conteúdos ensinados na escola. Essa concepção coloca em relevo o ensino de conhecimentos geográficos como conhecimento poderoso. (YOUNG, 2011) Ensinar e aprender Geografia é um ato político e é a atuação política genuína e intrínseca do professor. E como atuar politicamente com a Geografia na escola? Propiciando meios de garantir o desenvolvimento pleno do aluno – o desenvolvimento do

pensamento geográfico –, com a contribuição dos conhecimentos geográficos sistematizados e validados pelo campo científico e pela sociedade.

O espaço geográfico é o conceito central na Geografia e a maior contribuição do seu ensino. Ensinar o conceito de espaço é a perspectiva do ensino nessa proposta. Trata-se de uma dimensão da realidade, a espacialidade. E ela está intrinsecamente imbricada com a realidade social; por isso, para compreender a dinâmica da realidade, é importante entender as relações entre espaço, tempo e a sociedade. Edward Soja (2014) menciona o giro espacial para se compreender a dinâmica da realidade, o que implica dar destaque ao espacial como dimensão da vida. Para isso, é importante o conceito de justiça espacial: uma ideia de que a justiça tem consequências espaciais, geográficas, e está ligada à ideia de direito, de justo, de equitativo. Então, há uma real espacialidade na vida de cada indivíduo e na vida social, o que significa uma espacialidade em cada prática social, que é, na verdade, prática socioespacial. É a ideia de que o espaço conta, de que a geografia importa e de que é preciso abordar criticamente a sociedade contemporânea em sua espacialidade, tendo como parâmetro a ideia de justiça espacial.

A geografia como sendo um componente integral e formativo da justiça não é uma ideia que se constrói espontânea e facilmente no cotidiano; é necessário construí-la coletivamente, para o que o ensino de Geografia pode contribuir. Há uma relação formativa entre as dimensões social e espacial da vida humana: a espacialidade da (in)justiça afeta a sociedade e a vida social tanto como os processos sociais dão forma à espacialidade ou à geografia específica da (in)justiça. Edward Soja destaca que tudo que é social é simultaneamente espacial e “[...] tudo que é espacial, ao menos no que respeita ao mundo humano, está simultânea e inerentemente socializado”. Em outro trecho: “como seres intrinsecamente espaciais que somos desde o nascimento, estamos comprometidos e obrigados a dar forma a nossos espaços socializados e, ao mesmo tempo, ser formado por eles”.¹ (SOJA, 2014, p. 51, tradução nossa) O espaço não é um vazio. Todos os

1 “Como seres intrinsecamente espaciales que somos desde el nacimiento, estamos comprometidos y obligados a dar forma a nuestros espacios socializados y, al mismo tiempo, ser formados por ellos”.

que estão oprimidos, subjugados ou explorados economicamente estão sofrendo certos efeitos de geografias injustas, e essa luta pela geografia justa pode construir maior unidade e solidariedade entre as pessoas.

Sobre abordagem de conteúdos como esse, a pesquisa na área da didática da Geografia no Brasil tem resultado em indicações recorrentes, que já se tornaram desafios da prática. Entre eles, destacam-se: consideração dos conhecimentos geográficos cotidianos dos alunos; análise integrada de aspectos naturais e sociais da espacialidade; consideração da cartografia como linguagem a ser desenvolvida ao longo da escolaridade; conveniência de se explorar nas aulas linguagens não textuais – música, literatura, arte visual, cinema, redes virtuais –; e a preocupação com a formação de conceitos.

Trabalhar a Geografia com esse enfoque pressupõe que o aluno seja sujeito ativo de sua aprendizagem, que o professor medeie sua relação cognitiva com os conteúdos geográficos, ressignificando a Geografia como possibilidade de entender que pelo estudo da espacialidade pode-se entender não só como se geram as injustiças, mas também como as análises espaciais da injustiça permitem avançar na luta pela justiça social, o que está ligado à sua vida cotidiana. E mais, a relação entre os objetivos de ensino, gerais e específicos, e a referência teórica dos conteúdos geográficos a atribuir significado à vida dos alunos leva a estruturar caminhos para o trabalho efetivo em situações diferentes de sala de aula, que se configuram como metodologias de ensino. Na próxima seção, algumas formas desse encaminhamento serão apresentadas.

PERCURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PROPOSTAS DE CAMINHOS PARA TRABALHAR COM A GEOGRAFIA ESCOLAR

A Geografia escolar na atualidade tem papel relevante? Ela é importante para os alunos? Aprender Geografia faz algum sentido para eles? Que sentido faz? Que propostas de trabalho docente ajudam a dar sentido à Geografia na formação cidadã e atende às demandas sociais e políticas, a partir de referências teóricas e práticas? As tentativas de retirar a Geografia como

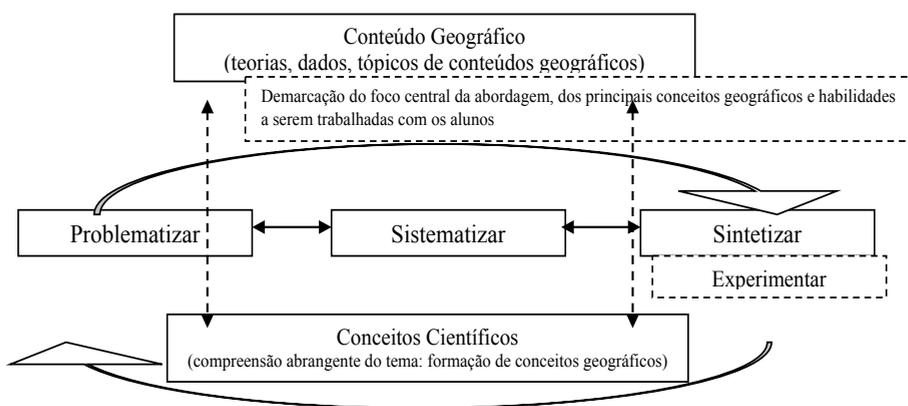
componente curricular, como a recente proposta de reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), exigem que se tenha respostas claras e objetivas para essas questões. As formulações da didática geral e específica da Geografia produzem bons argumentos teórico-práticos que ajudam a elaborá-las.

Essas reflexões são próprias da didática da Geografia, que discute princípios epistemológicos dessa disciplina articulados aos processos de construção de conhecimentos pelos alunos na escola. São reflexões dirigidas à Geografia escolar, que orientam o professor na estruturação de sua proposta de trabalho, com base em questões em torno do que ensinar, para quem e para quem ensinar, como ensinar, que, conforme já salientado, expressam os componentes fundamentais do ensino: os objetivos, os conteúdos e os métodos, em condições específicas de sua realização. No que diz respeito aos conteúdos e à sua abordagem nessa proposta de trabalho, interessam os conhecimentos geográficos de referência no seu campo científico principalmente, seus fundamentos epistemológicos e a história de constituição desse campo, suas preocupações fundamentais, sua relevância social, mas também interessa conhecer as práticas da Geografia escolar já instituídas, que, em alguma medida, interferem nas práticas a serem construídas.

Com tais indicações, o trabalho docente se caracteriza pela intencionalidade nos processos. Como já foi dito, busca-se desenvolver o pensamento geográfico, resultado de uma abordagem metodológica da realidade. Tomado como foco no ensino, o espaço não é, como já foi dito, um objeto empiricamente observável. Sua formulação intelectual parte da observação, mas pressupõe a descrição e a interpretação dos fatos, fenômenos e acontecimentos, com base em princípios (a interconexão, a totalidade) e categorias gerais (forma/conteúdo; local/global; lugar, paisagem, território) para compreender uma dimensão dessa realidade. O espaço – objeto da análise geográfica – não é, pois, um objeto em si mesmo, mas uma abstração (construção teórica) para a apreensão da dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo e das práticas sociais. Ou seja, a espacialidade pode ser compreendida com a mediação dos conceitos geográficos, que se referem aos conteúdos – fatos, fenômenos, dados, informações –, mas são mais amplos.

Nessa perspectiva, o objetivo mais geral do ensino de Geografia é o de propiciar condições para que os alunos desenvolvam, por meio dos conteúdos, o conceito de espaço geográfico. Mas é preciso compreender que o conceito científico nunca está isolado; ele é sempre parte de um sistema de conceitos. No caso da Geografia, em torno do conceito de espaço geográfico, gravitam outros a ele associados, mais específicos, e outros ainda mais, que têm significados diferentes, históricos, dinâmicos, evidenciando o movimento incessante, aberto e imprevisível na formação de conceitos. A sistematização conceitual no discurso científico tem sua lógica e complexidade fundada na meta de explicação dos fenômenos estudados. Essa sistematização é referência básica para se trabalhar com a Geografia escolar com a meta de formação de conceitos. Como fazer isso? Esse é um desafio do ensino, trabalhar com os conteúdos geográficos para que os alunos possam desenvolver conceitos pertinentes e, com isso, formar pensamento que permita a análise da realidade em sua dimensão espacial. Tenho ressaltado um modo de trabalhar com esse propósito que pode ser esquematizado da seguinte maneira:

Figura 1 – Elementos de metodologia de ensino e a Geografia escolar



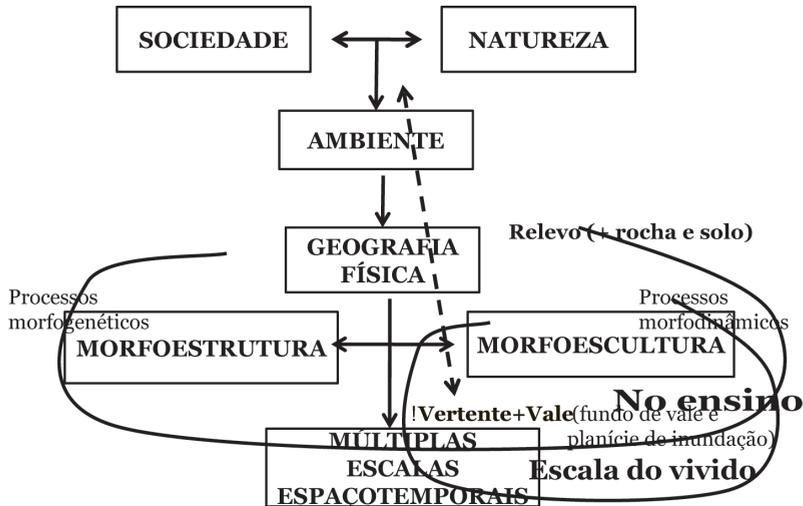
Fonte: elaborada pela autora.

A Figura 1 permite visualizar o que pode ser um norteamento metodológico com base na concepção histórico-cultural de Vygotsky (1993, 2000a, 2000b), segundo a qual os conceitos são formados na mente dos sujeitos a partir de um problema cuja resolução só pode ser encaminhada com a ajuda de um novo conceito. Portanto, é recomendável, nessa perspectiva, que se inicie um trabalho docente com um determinado tema focando no que é essencial naquele conteúdo, do ponto de vista da abordagem e dos conceitos e habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos por meio do seu estudo. Busca-se, nesse momento inicial, encaminhar problematizações que a um só tempo coloquem o aluno como parte interessada no conteúdo e revelem elementos que justifiquem seu estudo. A partir daí, o trabalho docente consiste em apresentar as principais contribuições da área para o tema abordado, sem se desligar das problematizações feitas anteriormente, e na intenção de contribuir para a apropriação dos novos conhecimentos pelos alunos. O caminho metodológico segue indicando possibilidades de elaboração de sínteses, que podem ser articuladas às práticas cotidianas cidadãs dos alunos.

Com este trabalho, espera-se propiciar elementos de aprendizagem que permitam, por meio do estudo dos conteúdos, formar conceitos referentes à espacialidade da realidade focalizada. A aposta é que esse caminho – que requer do professor decisão sobre o que é central em cada conteúdo, selecionando e estruturando um conjunto coerente de temas priorizados ou secundarizados – é favorável à aprendizagem significativa dos alunos. A formação de conceitos (aquisição de sentido por meio da palavra) é um ato de generalização, que resulta de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo). Essa atividade intelectual não se reduz às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias de sua formação; no entanto, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual se subordina ao seu poder as próprias operações psicológicas. (VYGOTSKY, 2000a)

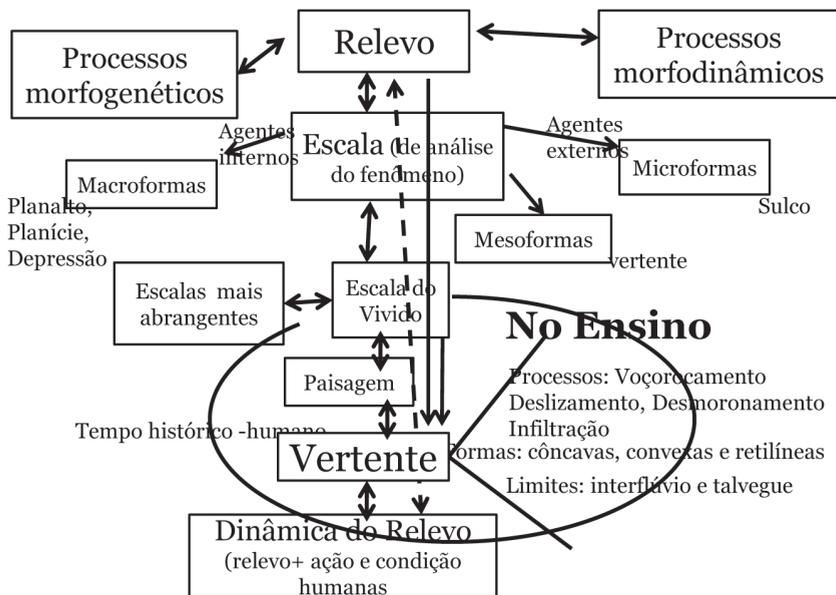
Sendo assim, a meta de formação de conceitos pelo ensino é uma forte orientação para a abordagem de conteúdos; como pode ser visualizada nas propostas de estruturação de conteúdos a seguir:

Figura 2 – Parte do sistema conceitual “Temáticas físico-naturais do espaço na Geografia escolar



Fonte: adaptado de Eliana Morais (2011).

Figura 3 – Conceito de relevo para o ensino



Fonte: adaptado de Roque e Valadão (2013).

Os sistemas conceituais foram elaborados com base na interpretação de propostas dos pesquisadores de abordagem de conteúdos referentes ao relevo. Esses sistemas têm especificidades e elementos em comum; ambos buscam abordagem integradora de elementos naturais e sociais para o estudo do relevo e a opção do conceito de vertente como foco central para o ensino desse conteúdo. Na elaboração desses pesquisadores, diferentemente da lógica posta pela estrutura científica, o ensino desse conteúdo (Geografia escolar) deve partir do conceito de vertente, que requer a consideração da escala do vivido (em articulação com outras), da espacialidade vivida, para dar sentido ao que se estuda – orientações da didática geral.

A partir desse foco, articulam-se os conceitos referentes aos processos morfogênicos e morfoesculturais e aos fatores e às formas a eles articulados. Acredita-se que, assim abordado, o conteúdo “ganha” sentido de realidade para o aluno, podendo ser problematizado a partir de sua experiência cotidiana e em outras escalas, para ter sua compreensão ampliada por meio das explicações de seus processos, fatores e formas. Certamente, essa não é a única opção de abordagem do conteúdo “relevo” para o ensino, pois ela depende das opções e condições concretas em que ocorre/ocorrerá o trabalho do professor, sendo dependente inclusive da própria vivência dos alunos.

Cabe, portanto, ao professor definir e decidir o melhor modo de abordar, para casos específicos e segundo as metas também específicas que ele estabelece, sem cair em um relativismo, pois as referências mais amplas do campo científico e das orientações curriculares devem ser consideradas. Reforça-se o argumento de que a referência básica para o trabalho são os sistemas conceituais do campo científico, que são dinâmicos, mas tem uma estruturação e significados validados academicamente.

Nessas abordagens escolhidas para a formação de conceitos: no lugar da simples caracterização de relevo, com teorias, classificações, dados e informações, o trabalho é focado inicialmente na vertente, como expressão sintética cuja compreensão se desdobra para os outros tópicos do conteúdo, para que o aluno forme um conceito de relevo integrando elementos físicos e sociais, que dão conta do significado de sua dinâmica – o relevo somado

às ações e condições humanas. Com esse trabalho, espera-se que o aluno internalize elementos importantes da análise científica, de modo que a palavra “relevo” permita a ele pensar, por um processo complexo de associação de ideias, de julgamentos e de representações (VYGOSTSKY, 2000a, 2000b), em sínteses plenas de sentidos e significados, sobre a dinâmica de sua formação, em diferentes contextos, em diversas situações e condições.

Nessa proposta, podem-se abordar outros conteúdos da Geografia na escola básica, seguindo a recomendação de que, antes de seguir o que o livro ou o projeto pedagógico da escola propõem, o professor analise o conteúdo e decida sobre o que de fato é importante focar, para a meta de contribuir com o desenvolvimento do pensamento dos alunos; selecionando conceitos que são centrais para se compreender aquele conteúdo.

É necessário fazer a ressalva de que os conceitos dos alunos certamente não estão “organizados” na mente como estão os científicos, nos diversos materiais acadêmicos ou didáticos disponíveis, ou seja, em um sistema. Eles estão em conexão, em “rede”, e se entrecruzam de muitos modos possíveis. É de se supor que os alunos têm uma rede plena de elementos, referências, associações, sem lógica prévia e conhecida, que pode mudar em cada momento com as possibilidades da experiência cotidiana. Com isso, se quer acentuar a natureza complexa das operações intelectuais dos sujeitos ao se defrontarem com situações e objetos novos da realidade a ser conhecida. A relação que resulta desse confronto sujeito-objeto, no processo de conhecimento, é mediada por esses instrumentos simbólicos, como os conceitos aqui tratados na estrutura conceitual dos conteúdos geográficos.

Essas observações buscam evidenciar a complexidade do processo de formação conceitual e de construção de conhecimento no geral, que, por isso mesmo, requer um trabalho docente de alta qualidade para alcançar bons resultados. Nesse trabalho, destaca-se o processo de mediação didática, a ser intencionalmente organizado com vistas a intervir na construção da rede de conceitos dos alunos. O centro do trabalho docente é a atividade de aula, e nela, considerando-se a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem aqui adotado, há um destaque para a mediação didática.

Na aula, a principal atuação do professor está no seu investimento para que haja aprendizagem significativa. Trata-se do trabalho de mediação com os alunos tendo como referente os conteúdos da disciplina.

Na concepção de Vygotsky (2000b), as funções mentais superiores do homem – percepção, memória, pensamento – não decorrem de uma evolução intrínseca, natural e linear das funções elementares. Ao contrário, elas se desenvolvem nas relações dialéticas e contraditórias com o meio sociocultural, que é mediada por signos – mediação cognitiva. O desenvolvimento mental, assim, é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio, pois o sujeito não se relaciona diretamente com as coisas do mundo; entre eles, está um conjunto de representações simbólicas. Na escola, essa mediação cognitiva é, pode-se dizer, planejada, orientada, pela ação do professor – nisso consiste a mediação didática. Como o professor pode mediar os processos de aprendizagem dos alunos, conseguindo, assim, alcançar as metas de formação de conceitos geográficos? Trata-se justamente do modo como ele pode encaminhar o processo, orientando-se pelos objetivos de problematizar, sistematizar e sintetizar, destacados anteriormente.

Na minha trajetória de pesquisa, tenho buscado entender como se pode orientar experiências de professores em formação inicial com alunos da escola básica, visando ao pensamento teórico-conceitual. Com essa perspectiva de investigação, tenho estudado modos de ensinar e aprender Geografia para a vida cotidiana cidadã, que envolve entre outros conceitos o de cidade e de vida cotidiana. Como resultado dessas pesquisas, pude encaminhar atividades com alunos em formação focadas na abordagem de conteúdos geográficos com a temática urbana de modo articulado à vida cotidiana dos alunos da escola básica, com preocupação mais explícita de participação cidadã. Foi possível, ao final, sistematizar uma orientação básica para essas intervenções, nos encaminhamentos metodológicos, conforme está a seguir:

Quadro 1 – Percurso didático para ensinar geografia na escola
para a participação cidadã

- 1) Escolha da unidade temática:** partir de temas já previstos no currículo escolar;
- 2) Problematização:** problematizar esse tema, relacionando-o com a realidade local vivenciada mais diretamente pelos alunos;
- 3) Apresentação de material informativo/documentos:** apresentar aos alunos documentos/informações sobre o planejamento urbano do município (se houver) ou dados de pesquisa sobre o tema escolhido;
- 4) Sistematização de conhecimentos geográficos relacionados ao tema:** com base no planejamento de ensino e no livro didático já adotado, preparar material didático ou aula(s) expositiva(s) com a sistematização/explicação de conhecimentos básicos que estão relacionados ao tema e ao nível de ensino trabalhado;
- 5) Definição de agenda de demandas:** solicitar dos alunos a confecção de uma agenda de demandas para a cidade (ou bairro) a partir do material de estudos e das discussões anteriores;
- 6) Envolvimento da escola:** se possível, envolver, nessa atividade, outros sujeitos da escola, outros professores e/ou turmas de alunos e coordenadores/diretores da escola;
- 7) Síntese – elaboração de documento aos gestores:** elaborar uma carta aos governantes (ou à Câmara de Vereadores) contendo a agenda elaborada e a fundamentação dessa agenda;
- 8) Contato com gestores:** encaminhar a carta ou entregá-la pessoalmente a algum representante do gestor da cidade, promovendo discussão com os responsáveis, quando possível;
- 9) Discussão dos resultados:** discutir com os alunos os resultados da experiência para sua aprendizagem.

Fonte: elaborado pela autora, tendo como base pesquisas realizadas e relatórios de pesquisa. (CAVALCANTI; SOUZA, 2014; ALMEIDA, 2014)

Há uma mediação didática que está pressuposta nesse tipo de intervenção, nas experiências já realizadas com esse encaminhamento, que foi elaborada em coerência com as orientações didáticas e metodológicas de fundamentação dialética – sobretudo com base em Vygostsky (2000a) –, já exploradas no texto. São possibilidades de diálogo entre formulações da didática e da didática específica para o ensino de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que não cabe somente ao professor o papel de exercer a ação mediadora para a construção coletiva de significados e de novos conceitos. No entanto, o professor, ao ter formado um quadro de referências teórico-prático com elementos como os que aqui foram destacados e abordados, tem possibilidades de atuar de modo consciente, buscando aprendizagens significativas dos alunos que resultem em desenvolvimento do pensamento conceitual. Esse resultado deve ser avaliado com o cuidado necessário para um processo que é complexo e que depende de muitos outros fatores, sobressaindo-se aqui as condições coletivas de trabalho escolar, seja na produção de projetos pedagógicos para a escola, seja em seu trabalho cotidiano, disciplinar e interdisciplinar, e com o coletivo dos alunos. De todo modo, o professor de Geografia – trabalhando na perspectiva crítica, com princípios da didática dialética, com a psicologia histórico-cultural e com a geografia crítica – tem a possibilidade de construir conhecimentos pedagógicos do conteúdo que permitam conduzir as aulas, o diálogo com os sujeitos da aprendizagem, as interações coletivas que ocorrem na sala de aula, com a mediação de instrumentos, recursos e metodologias de modos mais eficazes à construção de conhecimentos por parte dos estudantes e ao seu desenvolvimento conceitual.

Ao professor, cabe não apenas pensar, selecionar, tomar decisões a respeito da abordagem, da ordem de apresentação do conteúdo temático, como também faz parte do seu ofício preparar os instrumentos mediadores – técnicas, recursos e procedimentos didáticos –, que viabilizam a

aula em seus objetivos centrais. Tais instrumentos devem ser capazes de impulsionar os alunos nos seus processos de aprendizagem e, como foi demonstrado no texto, promover o diálogo entre diferentes dimensões do conhecimento sobre os saberes disciplinares e pedagógico-didáticos. Esse diálogo e as possíveis interações e interpenetrações, quando um conhecimento interpela o outro, resultam em composição de conhecimentos e modos de pensar originais, com potência criadora e transformadora dos sujeitos e da realidade histórico-social. Esse é um caminho possível na direção da concepção multidimensional da didática e da integração dialética didática e didáticas específicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. R. *Planejamento e gestão urbanos e a participação popular: a contribuição da escola e a educação geográfica*. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- CANDAU, V. M.; SIMÃO E KOFF, A. M. N. A didática hoje: reinventando caminhos. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- CAVALCANTI, Lana de S. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes. In: ALVES, A. O.; KHAOULE, A. M. K. (org.). *A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais*. Goiânia: C&A: Alfa & Comunicações, 2017.
- CAVALCANTI, L. de S.; SOUZA, V. C. de A formação de professores de Geografia para atuar na formação cidadã. *Scripta Nova*. Barcelona, Espanha. v. 18, 2014.
- GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31. jan./abr. 2013.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- MORAIS, Eliana M. B. de. *O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar*. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ROQUE, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. Abordagem do conteúdo “relevo” na educação básica. In: CAVALCANTI, L. de S. (org.). *Temas da geografia na escola básica*. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- SILVA, S. A. da. *A temática da dinâmica intra-urbana de Aparecida de Goiânia para a formação cidadã juvenil*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- SHIROMA, E. O. et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan K. (org.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>. Acesso em: 30 jun. 2009.
- SOJA, E. W. *Em busca de la justicia espacial*. Valência: Tirant Humanidades, 2014.
- YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- UNWIN, T. *El lugar de la geografía*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*, 3. Madrid: Visor, 2000b.

PARTE 3

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DIDÁTICA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

o Pibid, suas repercussões e desafios atuais

ALESSANDRA SANTOS DE ASSIS

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é um incontestável objeto de estudo do campo da formação de professores. São inúmeros trabalhos acadêmicos, teses, dissertações, monografias, livros, artigos e comunicações em eventos que trazem à tona variados aspectos dessa política educacional, desde seu surgimento em 2007 até os dias atuais, não raramente pela própria voz dos sujeitos que vivenciaram ou vivenciam o programa. Não menos importantes, relatórios produzidos no âmbito da gestão e outros elaborados por pesquisadores externos às instituições diretamente envolvidas também produzem informações acerca do programa. Nesse amplo espectro, venho considerando com grande interesse investigativo e tomando como objeto de estudo o que dizem tais produções acerca da dinâmica de funcionamento e resultados do Pibid.

Em que medida os resultados revelados por esses trabalhos ajudam a compreender o significado do Pibid dentro do conjunto das políticas educacionais para a educação básica? Qual a sua importância no âmbito institucional, tanto nas Instituições de Ensino Superior (IES) quanto nas escolas parceiras que recebem o programa? De que modo essa experiência contribui para o percurso formativo dos sujeitos que participam do programa? O que os estudos revelam sobre os efeitos do programa para a qualidade da educação e da formação de professores? Que subsídios tais estudos vêm oferecendo para o aperfeiçoamento dessa política? Qual a contribuição desse acervo para a análise e crítica às medidas governamentais atuais de retrocesso em relação às conquistas obtidas em anos anteriores?

Essas e outras questões perpassam a reflexão que venho fazendo, a partir da implicação como coordenadora institucional (2009-2017) do Pibid na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, mais fortemente, a partir da experiência de representar o Fórum Nacional do Pibid (2014-2016) numa conjuntura de crise da democracia e ataques à educação pública no Brasil.

Nesse percurso, busco analisar as repercussões e desafios atuais do Pibid, no contexto das políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação básica no período de 2007 a 2018. Mais especificamente, a intenção é de analisar o sentido do programa como parte do processo de valorização dos profissionais da educação, identificando o conjunto de normas, leis e diretrizes que vem regulando o funcionamento do programa nesse período. Outro objetivo específico é compreender os resultados alcançados pelo programa nas ações desenvolvidas no conjunto das IES em parceria com escolas públicas do país, analisando, especialmente, o que dizem os estudos sobre o programa acerca dos efeitos do Pibid na formação dos licenciandos. Também tenho sido desafiada a avaliar o processo de ataque ao programa, diante das mudanças no cenário político brasileiro nos últimos anos.

Dada a pertinência de uma abordagem qualitativa sobre o que dizem tais produções acerca da dinâmica de funcionamento e resultados do Pibid, foram analisados documentos de base legal, relatórios de gestão e de pesquisa, teses e dissertações, anais de eventos, artigos e notícias, produzidos por

gestores, pesquisadores, colaboradores e beneficiários. Conforme apontam Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica de pesquisa adequada para identificar informações a partir de questões de interesse investigativo, considerando os documentos como fonte estável, referencial, histórica, que expressam concepções e demandas dos atores envolvidos no processo de elaboração desse artefato, reveladas pelo que diz o texto e suas entrelinhas, bem como informam sobre elementos de seu contexto de produção. Além de documentos oficiais de referência para o funcionamento do Pibid, utilizei os que são considerados do tipo técnico, visto que resultam de pesquisas e estudos (ASSIS, 2017), sem a pretensão de alcançar o universo de produções, selecionando trabalhos disponibilizados em bancos de dados públicos, consultando periódicos educacionais qualificados e, com menor possibilidade de sistematização, acompanhando produções socializadas em eventos.

Como resultado desse esforço, o presente texto foi desenvolvido em três partes. Primeiro, trato dos marcos da trajetória histórica do programa, situando-o no conjunto de políticas voltadas para a valorização dos profissionais da educação. Em seguida, aponto os impactos do programa nos sistemas de ensino, com ênfase nos efeitos produzidos na formação dos estudantes das licenciaturas. Por último, discuto as repercussões das medidas governamentais mais recentes, que visam a “atualização” do programa no bojo das reformas educacionais após o golpe.

Entre as considerações finais desse estudo, uma questão fundamental é a reflexão sobre os diferentes projetos de educação e de sociedade que estão em disputa no Brasil, que se traduzem concretamente no processo de implementação do Pibid. Ter clareza sobre tais projetos é uma condição indispensável para uma leitura crítica da realidade educacional e, enquanto sujeitos histórico, para nos posicionarmos politicamente, participando de modo ativo da construção coletiva dos rumos da educação. Assim, espero que as ideias aqui organizadas contribuam para o diálogo entre educadores que lutam por uma educação efetivamente democrática e para todos.

MARCOS DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PIBID

O Pibid foi concebido na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em 2007, com o objetivo principal de incentivar a formação de docentes em nível superior. Desde então, destina bolsas aos estudantes das licenciaturas, professores da educação básica (supervisores), professores das IES (coordenadores) para desenvolverem atividade que aproximem a formação da prática docente nas escolas públicas. O programa representou uma significativa medida na direção do processo de valorização dos profissionais da educação deflagrada no país a partir do que hoje é compreendido como um governo popular.¹

Como uma importante medida desse governo, a Capes teve suas funções ampliadas, passando a induzir e fomentar também a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Responsável tradicionalmente pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado –, ganhou notoriedade nacional e posição de destaque internacional, dada a excelência de seus resultados. Porém, segundo Jorge Guimarães, presidente da Capes nessa época, “persistia” uma lacuna na Capes com relação à concepção original de Anísio Teixeira: o apoio deficiente às carências da educação básica. (GUIMARÃES, 2011) Essa lacuna foi corrigida após 56 anos de funcionamento da Capes, quando o Congresso Nacional aprovou, por unanimidade, a Lei nº 11.502/2007, homologada pelo presidente da República em 11 de julho de 2007, modificando as competências e a estrutura organizacional da fundação. (BRASIL, 2007a) A partir daí, duas novas diretorias foram instaladas, a Diretoria de Educação Presencial (DEB) e a Diretoria do Ensino a Distância (DED), e a Capes passou a conceder bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, viabilizando financeiramente o cumprimento dos objetivos do Pibid.

1 Após três candidaturas sem sucesso à presidência do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), elegeu-se presidente em 2002 com quase 53 milhões de votos, tornando-se o segundo presidente mais votado do mundo.

O primeiro edital para seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência do Pibid foi lançado em 12 de dezembro de 2007. Vale lembrar, por oportuno, que nesse período era conhecido o problema da escassez de professores, em especial para o ensino médio, precisamente de Química, Física e Matemática. Os estudos apontavam que a falta de professores tinha relação com a falta de atratividade da carreira pelos baixos salários, ademais chamava a atenção para a alta evasão dos cursos de licenciatura. Nesse contexto, os objetivos originais do Pibid (BRASIL, 2007b) foram assim formulados:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;

i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

O desafio foi enfrentado coletivamente, com adesão ao programa, primeiramente, feita pelas universidades federais. Desde então, foram lançados sucessivos editais para ampliação do Pibid nas IES que já colaboravam com o programa, inserção de novas instituições e cursos de licenciatura, ampliação do quantitativo de bolsas. Tendo iniciado, em 2007, com 3.088 bolsistas e 43 universidades, em 2014, contava com 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 IES, atendendo à formação de professores em todas as áreas de conhecimento, projetos interdisciplinares e as áreas da educação escolar indígena, quilombola e do campo.

É importante registrar que a questão salarial não ficou sem atenção do governo, vide a aprovação da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, mais conhecida como Lei do Piso. A partir daí, nenhum professor com carga até 40 horas-aula semanais, poderia receber salário abaixo do valor determinado nacionalmente e atualizado ano a ano. Além dessa inovação, o texto também se refere à jornada de trabalho, estabelecendo carga horária máxima de dois terços a serem exercidos em atividades com os educandos. (BRASIL, 2008) Embora a lei tenha sido cercada de polêmicas por parte dos sistemas de ensino, sua repercussão no cotidiano de professores e dirigentes da educação pública pode representar um avanço significativo.

Outro elemento que merece destaque nesse contexto foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Com isso, os recursos da educação passaram a atender toda a educação básica, da creche ao ensino médio. O Fundeb entrou em vigor em janeiro de 2007, substituindo o fundo anterior, que atendia apenas o ensino fundamental, o que significou, na prática, mais um importante avanço no campo do financiamento da educação.

A instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.752, em 29 de janeiro de 2009, incluiu o Pibid ao esforço que buscava avançar em ter-

mos de organicidade das ações. Reforçando o princípio do regime de colaboração, previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), formaliza o fomento da iniciação à docência pela Capes, estabelecendo, ainda, a necessária articulação entre as IES e sistemas de ensino e a colaboração dos estudantes das licenciaturas nas atividades de ensino da escola pública. Esse decreto dava os primeiros passos para maior envolvimento das instituições públicas de ensino superior com a formação de professores, em busca de qualidade social referenciada nos cursos, assegurando a autonomia dessas instituições. Também investiu na descentralização da gestão das políticas, a partir da criação de fóruns e comitês com ampla participação governamental e não governamental.²

O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, tratou exclusivamente do Pibid, reforçando a finalidade de fomentar a iniciação à docência. Nesse documento, foram estabelecidos a correlação entre perfil das escolas parceiras do Pibid e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a organização de seminários institucionais de iniciação à docência e foi reforçado o papel da Capes no processo de implantação, acompanhamento, supervisão e avaliação dos projetos institucionais do Pibid, aspectos de algum modo introduzidos nos editais já divulgados pela fundação.

Internamente à Capes, foi formulada a Portaria nº 096/2013 após processo de consulta pública às IES que colaboravam com o programa, criando o regulamento geral deste. Considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas, o regulamento reforça que o projeto Pibid tem caráter institucional; portanto, cada IES poderá possuir apenas um projeto em andamento e, internamente, apenas um subprojeto para cada licenciatura. Essa portaria também previu 11 características e dimensões da iniciação à docência, entre elas:

2 Sem uma explicação plausível, esse dispositivo foi posteriormente substituído pelo Decreto nº 8.752, em 9 de maio de 2016, que, entre outros aspectos preocupantes, reduz o papel da Capes a fomentar a pesquisa “destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica”, retirando menção ao fomento e incentivo a cursos para professores e a programas de iniciação à docência. (BRASIL, 2016)

- I. estudo do contexto educacional;
 2. desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo;
 3. planejamento e execução de atividades nos espaços formativos;
 4. participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;
 5. análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e dos currículos educacionais da educação básica;
 6. leitura e discussão de referenciais teóricos educacionais contemporâneos;
 7. cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas;
 8. desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas;
 9. elaboração de ações no espaço escolar;
 10. sistematização e registro das atividades;
 11. desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.
- (BRASIL, 2013a)

As normas construídas coletivamente garantiram a unidade de ação e os princípios do programa, fortalecendo-o pedagogicamente, sem ofender a autonomia de cada IES na formulação de cada projeto institucional contextualizado.

Logo, o Pibid se insinua como uma política de estado e não de governo, merecendo atenção o disposto na Lei nº 2.796/2013. Essa lei alterou o artigo 62 da LDB, incluindo o parágrafo 5º, que determina a seguinte responsabilidade:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bol-

sa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013b)

Nessa mesma linha, a Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), incluiu o Pibid entre as estratégias para a formação de professores de 2014 a 2020. A terceira estratégia da meta 15 diz textualmente: “[...] ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica”. (BRASIL, 2014)

Paulatinamente, o Pibid passou a figurar como uma referência no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, suas características foram absorvidas nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1 de julho de 2015. No parágrafo único do artigo 7 da referida resolução, as mesmas características e dimensões da iniciação à docência, indicadas no regulamento do programa, são tomadas como base do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2015)

Como se vê, a trajetória do Pibid foi ascendente, traduzida em um crescimento quantitativo e qualitativo, inclusive dando subsídios compor as diretrizes que visam à reformulação dos cursos de licenciatura. O programa esteve articulado a um conjunto de medidas favoráveis ao processo de valorização dos profissionais da educação. De modo coerente, criou condições objetivas de enfrentamento de problemas historicamente vivenciados no campo da formação, constituindo uma rede nacional de colaboração sustentada por medidas governamentais e legislativas. Nesse percurso, o processo de gestão democrática do programa, aliado ao financiamento oriundo do governo federal para as instituições de formação, contribuiu para a realização de uma experiência significativa, estimulando o ingresso de jovens na carreira, fortalecimento das licenciaturas e a melhoria da qualidade da educação básica, como mostram, na seção a seguir, os dados sobre impactos do programa.

IMPACTOS DO PIBID NOS SISTEMAS DE ENSINO E NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS

O Pibid parece ter alterado positivamente a dinâmica de formação nos cursos de licenciatura, historicamente problematizada, devido à fragmentação que ainda pode ser observada nos currículos dos cursos. Numa mesma IES, é comum encontrar dicotomias entre a formação na área específica e formação pedagógica, a primeira concentrada nos institutos especializados e a segunda nas faculdades de educação. A falta de conexão entre a formação e o campo da prática, no qual ocorre a atuação profissional, é apontada por Zeichner (2010) como um fator de pouca efetividade para a profissionalização docente.

Tendo a finalidade contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, o Pibid foi construindo uma nova história, traduzindo no seu cotidiano um modo diferenciado de realizar a formação dos licenciandos. Esse modelo de formação e a pluralidade de experiências formativas desenvolvidas e compartilhadas causaram impactos que têm sido ressaltados nos estudos sobre o programa. Essa experiência tem mostrado que, além de necessário, é possível repensar o modo de formar professores, explorando o campo de intersecção entre formação, ação e experiência docente, buscando oferecer condições para a efetiva reflexão, pesquisa, crítica e inovação na prática do futuro professor. Nesse modo de formação, os saberes docentes, de caráter plural, são continuamente mobilizados, atualizados, reconstruídos a partir da experiência vivida. (TARDIF, 2002)

Para entender o trabalho realizado no programa, o ponto importante é o modo como estrutura sua ação formativa. O Pibid funciona a partir de um projeto institucional composto por subprojetos de cada área de conhecimento (ou interdisciplinares), desenvolvidos por grupos de licenciandos sob acompanhamento dos professores de educação básica (supervisores) e orientação de professores das IES (coordenadores). Esses atores são beneficiários de bolsas de estudo, assim como está previsto na concepção do programa o recebimento pela IES de recursos financeiros para custear suas atividades.

No decorrer do programa, a noção de iniciação à docência foi se consolidando. Em especial, no âmbito da Universidade Federal da Bahia (UFBA), considera-se que a iniciação à docência é a inserção dos estudantes de licenciatura num conjunto de práticas próprias da profissão docente, desde o início do curso, realizadas em um espaço concreto de ensino-aprendizagem, para as quais deverá contribuir com sua reflexão crítica, propositiva e teoricamente fundamentada, com supervisão de profissional experiente e orientação do professor do curso. Assim é que o trabalho educativo se organiza, compondo etapas de planejamento, preparação da equipe de bolsistas, realização de atividades formativas, acompanhamento e avaliação das ações e, por fim, socialização de resultados alcançados. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2014)

Em sintonia com as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação (BRASIL, 2015), como foi citado anteriormente, a prática pedagógica do Pibid constituiu-se como referência para ressignificar os currículos das licenciaturas. Nesse sentido, o programa mobiliza princípios formativos historicamente defendidos pelos educadores, como a articulação teoria e prática; a escola como lócus da formação docente; a formação como investigação e ação; as práticas colaborativas entre sujeitos; a valorização da formação docente; a aproximação entre IES e escolas; a gestão democrática; formação para a autonomia; a construção e o aperfeiçoamento de um projeto institucional de formação.

Conforme estudo avaliativo realizado por Gatti, André Gimenes e Ferragut (2014), o programa demonstrou excelentes resultados. O objetivo desse estudo foi analisar os significados do programa junto aos participantes desse processo. Entre os achados dessa pesquisa sobre as contribuições do Pibid para a melhoria da qualidade da educação, as autoras apontam para:

1. aulas mais dinâmicas;
2. alunos mais participativos;
3. desenvolvimento de projetos de ensino que incentivam os professores à realização de atividades didáticas mais interativas;

- 4 a presença de alunos universitários na escola desperta o interesse dos alunos da educação básica para a continuidade dos estudos e para a vida acadêmica;
5. planejamento significativo das atividades escolares;
6. os alunos têm demonstrado melhoria na qualidade da aprendizagem da leitura e escrita;
7. os alunos têm demonstrado mais interesse pelas aulas.

Considerando os resultados do Pibid na universidade, o referido estudo ressalta:

1. o apoio na fixação dos discentes das licenciaturas;
2. melhoria do rendimento dos estudantes no curso;
3. maior integração dos estudantes dos distintos *campi*;
4. maior percepção dos discentes da importância e da responsabilidade da profissão docente;
5. aprofundamento das teorias e metodologias de ensino e aprendizagem de modo contextualizado e em discussões no curso de licenciatura;
6. apropriação de novas tecnologias;
7. ampliação das possibilidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
8. integração efetiva entre as escolas participantes e a universidade, ampliando o desejo das escolas não integrantes em se aproximar;
9. compreensão da complexidade da escola;
10. o reconhecimento da licenciatura na universidade e comunidade em geral;
11. reformulações dos cursos de licenciaturas;
12. integração entre os docentes das licenciaturas. (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014)

No que concerne aos egressos de programas de iniciação à docência, o estudo avaliativo realizado por Marli André revela dados sobre a efetividade do Pibid, revelando uma significativa inserção profissional após a saída do programa. Os dados apontam para 64% dos egressos do Pibid estão atuando na área de educação. Do universo investigado, 47% dos que não estão atuando na educação declararam que estão aguardando concurso ou não tiveram oportunidade. Além disso, 64% estão vinculados a instituições públicas, 28% a instituições privadas. São dados relevantes, se considerado o tempo de existência do programa e se comparado com taxas de alunos dos cursos de licenciatura que não participaram do programa. (ANDRÉ, 2017)

Teses e dissertações produzidas no período de vigência do Programa vêm revelando um largo espectro de contribuições do Pibid para a melhoria da qualidade da educação. Considerando os temas abordados e os objetivos das diversas pesquisas, observa-se significativa ênfase na problematização e reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino das disciplinas da educação básica e na abordagem dos temas transversais do currículo da escola, com imbricamento entre teoria e prática, ação e reflexão, possibilitando a experiência de construção e reconstrução do conhecimento e inovação pedagógica. Os trabalhos também apontam para a aproximação de professores experientes da escola e da IES e as relações colaborativas estabelecidas com os estudantes em processo de iniciação à docência, como uma condição que potencializa, ao mesmo tempo, a formação inicial e continuada dos atores envolvidos. Ademais, dão evidências da motivação para a pesquisa a partir da implicação dos bolsistas de iniciação à docência, de egressos do Pibid e dos professores da educação básica no processo de produção e difusão de conhecimento sobre a escola e na escola. (ASSIS, 2018)

Artigos publicados em periódicos qualificados também são fontes de dados acerca do programa, apontando, entre outros aspectos, os impactos das atividades nas escolas. São ressaltados, entre as inúmeras nuances das análises realizadas em cada contexto, os aspectos singulares do processo

formativo, como a importância do enfrentamento de situações do cotidiano da escola e a colaboração entre membros do programa:

Ao ser inserido no espaço escolar para compreender seu cotidiano e aprender a agir diante das mais diversas situações, o licenciando passa a ter uma formação mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre prática e teoria. O programa possibilita ao professor da rede pública ser um cofundador dos licenciandos, participar de atividades de formação e desenvolver projetos inovadores na escola alterando sua rotina. Por outro lado, os professores universitários passam a participar também da rotina da Educação Básica, qualificando, assim, as atividades curriculares desenvolvidas na universidade. (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013, p. 115)

Nesse processo de conformação e até de docência compartilhada, o Pibid tem efeito na formação do professor reflexivo:

[...] as transformações evidenciadas nos participantes do Programa promovem profissionais mais reflexivos, abertos ao novo, que se importam com o educando na sua integralidade, priorizando a realidade na construção de seus planejamentos e, dessa maneira, a professoralidade vai se constituindo, promovendo experiências e fazendo do exercício da docência [...] Com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) aprendemos, sobretudo, a sermos sujeitos da experiência. (MARTINEZ; COMOZZATO, 2017, p. 102)

A expansão do Pibid e seus impactos na educação reforçam a importância do programa. Considerando o quanto o programa vem contribuindo para a inserção na carreira do magistério e qualificando a formação dos profissionais da educação, essa política deve “ser proposta como política pública, de estado, na direção de consolidação de um (sub)sistema nacional de formação”. (FREITAS, 2014, p. 29) Sem essas mudanças estruturais, mesmo a despeito dos resultados positivos apresentados, o Pibid tem sido afetado pelas mudanças que ocorrem no campo da educação, em prejuízo da experiência acumulada e resultados alcançados, como mostro a seguir.

REPERCUSSÕES DAS MEDIDAS GOVERNAMENTAIS MAIS RECENTES E A LUTA PELA CONTINUIDADE

Diante dos sucessivos cortes orçamentários e crise política vivenciada no Brasil desde 2016, a educação tem sido frontalmente afetada, e o Pibid não foi uma exceção. O programa foi atingido duramente com a redução do número de bolsas e não repasse de recursos de custeio, fato que comprometeu seu funcionamento nas IES e escolas, causou instabilidade e atingiu a solidez com que o trabalho da Capes vinha sendo realizado. Contudo, o desafio parece estar além da questão econômica e financeira, pois as mudanças projetadas para o programa dão diferente rumo para as políticas de formação docente.

Em 18 de novembro de 2017, o MEC anunciou uma nova política de formação de professores. De imediato, houve reação das entidades ligadas ao campo da educação, tendo causado inquietação entre as IES responsáveis pela formação, em especial porque propunha uma “modernização” do Pibid, sem diálogo com os principais atores envolvidos e sem apresentar justificativa ou motivos baseados em estudos sobre o programa. Logo depois, a Capes se pronunciou, afirmando que, em face dessa nova política, não prorrogaria os projetos Pibid em andamento, o que significou, na prática, a interrupção do programa em fevereiro de 2018, com a promessa de iniciar um programa substituto, intitulado “Residência Docente”. De imediato, a questão posta para debate entre as IES partícipes do regime de colaboração, até então respeitado, foi: essa “nova” política representaria um avanço ou um retrocesso na formação de professores já institucionalizada? Especificamente em relação à interrupção do Pibid, os danos ainda não puderam ser calculados. Certo foi que a descontinuidade do Pibid foi um golpe no trabalho que vinha sendo realizado nas IES e nas escolas públicas das redes municipais e estaduais de ensino do país desde 2007.

Como desdobramento, ocorreram manifestações da sociedade e, principalmente, do Fórum Nacional do Pibid (Forpibid), no sentido de reivindicar a manutenção das bolsas e a continuidade do programa. Em resposta, o governo manteve o lançamento do Programa Residência

Pedagógica, voltado para os estudantes de licenciatura na segunda metade do curso, e implementou mudanças no Pibid, direcionando-o para estudantes na primeira metade do curso, entre outras alterações no formato do programa. Assim, o lançamento de editais de iniciação à docência em 2018, com início das atividades previsto para agosto, foi considerado uma conquista do movimento de resistência organizado pelo Forpibid.³

Essas e outras medidas governamentais mais recentes representam retrocesso significativo em relação ao rumo que vinha sendo dado para a educação. Em menos de dois anos após o golpe parlamentar que afastou a presidenta da República, eleita democraticamente, presenciamos, perplexos, uma série de medidas implementadas sem diálogo com a sociedade. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que reduz o teto de gastos públicos com educação, saúde e segurança no próximos 20 anos, criou um impedimento fundamental ao avanço das políticas educacionais devido à redução de financiamento. A reestruturação do CNE retira conselheiros que vinham servindo como interlocutores da sociedade e acelerando as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, entre outros assuntos próprios da pauta do Conselho, conduzidos a favor da rede privada de ensino, flexibilizando regras e eliminando exigências para esse setor. A reforma do ensino médio é outra medida autocrática e em prejuízo, e enseja-se a reivindicação de parte da sociedade de que seja revogada, posto que acirra as desigualdades educacionais e sociais. O boicote ao PNE tem sido flagrante, seja pela falta de encaminhamento ao disposto na lei, deixando de cumprir prazos legais e retirando financiamento da educação, seja pelo desmonte das estruturas democráticas e de participação popular previstas por lei, como o Fórum Nacional de Educação (FNE), responsável pelo acompanhamento da política e pela realização das Conferências Nacionais de Educação (Conaes).

3 Esse fórum tem mostrado capacidade de articulação e ação coletiva, com a produção de abaixo-assinado, requerimentos aos MEC das várias entidades científicas e educacionais, realização de atos em praças e espaços públicos, manifestações em redes sociais. É hoje o responsável pela realização de um dos maiores eventos de articulação das licenciaturas, o Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), que em 2018 ocorreu em sua sétima edição.

Em relação ao Pibid, a anunciada “modernização” do programa encontra ressonância com esse conjunto de reformas educacionais após o golpe. A mudança de concepção observada no tratamento dado ao programa representa, em última análise, o redirecionamento da educação no país para atender a interesses de pequenos grupos, assim como retirar a autonomia e barrar o processo de institucionalização que vinha ocorrendo nas IES. Desconsiderando os princípios historicamente defendidos por educadores e voltando-se, claramente, para os interesses do setor privado e do mercado nacional e internacional, as medidas governamentais mais recentes são motivo de repúdio e ensejam o movimento de resistência dos educadores.

Em 2018, a luta pela educação pública, gratuita, universal, laica, inclusiva, democrática e de qualidade socialmente referenciada teve espaço na realização da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape). A Carta de Belo Horizonte, produzida ao final do evento, manifesta crítica contundente ao modo como o governo federal vem conduzindo as políticas educacionais e apresenta um plano de lutas, convocando a sociedade para a defesa do Estado democrático de direito e revogação de medidas como a Emenda Constitucional nº 95/2016 e da Reforma do Ensino Médio.⁴

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para a educação básica é assunto recorrente quando se trata de pensar a qualidade de ensino. Para fomentar essa formação, foi criado na Capes/MEC o Pibid. Hoje disseminado e com aceitação nos vários estados do país, o programa é parte da estrutura educacional, sendo previsto na LDB. É também uma das estratégias para aperfeiçoar a formação docente prevista no PNE.

O Pibid é um programa que consiste no incentivo à formação de profissionais para a educação básica, funcionando a partir da aproximação entre IES e escolas públicas. Os estudos sobre o programa apontam para

4 A Carta de Belo Horizonte está disponível no *site*: www.fnpe.com.br.

sua efetiva contribuição na formação de mais e melhores professores, contribuindo também como melhoria do ensino. Mesmo com pouco tempo de existência, mostra uma trajetória rica, com elementos significativos para repensar o processo de valorização e formação dos profissionais da educação no Brasil, ocupando um lugar de destaque no cenário das políticas e ações de formação de professores. De algum modo, esse programa faz convergirem princípios democráticos da formação de professores. Nesse sentido, é parte de processo histórico que defende a educação como um direito de todos e a construção de um novo projeto de sociedade, na qual se destacam a justiça e equidade.

No entanto, são inúmeros os desafios para a continuidade do programa e seu aperfeiçoamento. Com as mudanças políticas dos últimos anos, o programa está sob constante ameaça. Isso tem exigido um processo intensificado de resistência e luta dos educadores envolvidos, organizados em torno do Forpibid, para assegurar a manutenção do programa, sustentados pela convicção do papel estratégico do Pibid no conjunto das políticas de formação de professores, para a construção de um projeto democrático de educação e sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais [...]*, São Luís: UFMA, 2017.

ASSIS, A. S. Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais [...]*, São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GTo8_1256.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.502/2007, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro

de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 12 jul. 2007. (2007a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em 28 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital MEC/CAPES/FNDE*. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 12 dez. 2007. (2007b). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 25 jun. 2010. (Publicação Original).

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Portaria n. 096/2013, de 18 de julho de 2013. Aprova o regulamento do PIBID. Brasília, DF, 2013. (2013a)

BRASIL. Lei n. 2.796/2013, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 5 maio 2013. (2013b).

BRASIL. Lei n. 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF: 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02/2015*, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal>.

mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file.
Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 maio 2016.

FREITAS, H. C. L. de. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: PRADO, E. G. do V. T. (org.). *Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. Disponível em: <http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/pibid/livros/02-PIBID-UNICAMP-livro-volume-2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. São Paulo: Superintendência de Educação: Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 2014.

GUIMARÃES, J. A. A CAPES e a Educação Básica. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 05 jul. 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/57-salaimprensa/artigos/4721-a-capes-e-a-educacao-basica>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ, R. V. P.; COMOZZATO, V. C. Experiência e Iniciação à Docência: daquilo que nos passa e nos acontece. In: LEMOS, S. M.; AZEVEDO, G. *Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS*. Porto Alegre: Criação Humana: Evangraf, 2017. p. 85-104.

NEITZEL, A. A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na educação básica. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. Resolução nº 03/2014, de 16 de dezembro de 2014. Aprova o Regulamento do Projeto Institucional do PIBID-UFBA, Salvador, 2014. Disponível em: https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/arquivospibid/resolucao_consepe_ufba_03-2014.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

DESAFIOS POLÍTICOS DA ATUALIDADE E DA DIDÁTICA

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL

INTRODUÇÃO

O enfrentamento das abordagens teóricas e os desafios políticos foram a temática central do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), ocorrido entre os dias 3 e 6 de agosto de 2018 em Salvador, Bahia. O encerramento do evento, no dia 6 de setembro de 2018, ocorreu em uma conjuntura nacional e internacional que demonstra o aprofundamento do processo intensificado de destruição das forças produtivas. (MONTORO, 2014, p. 443-486) O desenvolvimento histórico das forças produtivas, das relações de produção com bases e fundamentos na propriedade privada dos meios de produção, na exploração do trabalho assalariado, no estado burguês e nos valores burgueses demonstram seus limites já anunciados por Engels em 1884. (ENGELS, 2012) A trajetória histórica do capitalismo, a ascendência ao Estado imperialista (LÊNIN, 2007), com suas crises, guerras crises e revoluções, o pós-guerra, recuperação capitalista e mais crises,

os ajustes e as crises, com a volta a “normalidade” do imperialismo, não deixam dúvidas: a grande crise atual é uma encruzilhada histórica a escala mundial. Vivemos a extensão mundial do ajuste fundomonetarista, aplicado na Europa pela Troika – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Comunidade Comum Europeia, tendo a Alemanha na liderança.

Os dados da economia, os problemas sociais, políticos e ambientais não deixam margem a dúvidas sobre a gravidade do momento histórico. Um fantasma percorre o mundo: o capitalismo não tem saída para a humanidade e, 160 anos depois do lançamento do *Manifesto Comunista*, coloca-se a atualidade do socialismo científico. (MARX; ENGELS, 2007) Como nos alertam Saviani e Duarte (2012, p. 1-11), a direção é uma reestruturação radical que promove a socialização da propriedade dos meios de produção. Afirmam os autores (2012, p. 2): “E neste sentido a Educação torna-se um campo estratégico importantíssimo”. Portanto, não se trata somente de “crise paradigmática, da emergência de novos conceitos e valores”, conforme anuncia a apresentação do XIX Endipe. Trata-se do avanço de forças destrutivas, imperialistas, conservadoras. A base material desse avanço reside na margem de lucro que decresce entre os capitalistas e as investidas planetárias para mantê-las elevadas, incidindo nas forças produtivas, em especial no trabalho, no trabalhador e nos meios de produção.

No Brasil, a aplicação do ajuste fundomonetarista tem sua forma jurídica concretizada no Estado de exceção (VALIM, 2017), implementado com o golpe imperialista, empresarial, parlamentar, jurídico e midiático, que se desdobra e aprofunda em fases cada vez mais violentas e cujo epicentro é a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva para inviabilizar seu direito a ser candidato a presidente da República do Brasil. Nessa conjuntura, contamos com o acúmulo no campo da didática e da prática do ensino que se expressa na produção acadêmica e nesse XIX Endipe, em 2018, na mesa oficial, na conferência de abertura, nas sessões especiais, nos simpósios, nos pôsteres e painéis. Portanto, as pesquisas, estudos, experiências sobre a Didática, práxis pedagógicas, docência, saberes docentes, currículo e formação de professores tratadas no evento estão subsidiadas por pressupostos filosóficos, ontológicos, epistemológicos, denominados na apresentação da

programação de “entrecruzamento de múltiplos olhares”, e estes “múltiplos olhares” incidem no “cenário político-social da atualidade”.

Com esse acúmulo, sob essa base, ocorrem os enfrentamentos, os desafios, os embates com implicações sobre a educação básica e educação superior. Frente a essa conjuntura, a coordenação do XIX Endipe, já sinalizava a necessidade de “[...] ressignificar o estatuto da didática na contemporaneidade, com base em abordagens críticas, emancipatórias, inovadoras, criativas, em busca da compreensão e (re)construção de práxis efetivas em favor da transformação social”, conforme mencionado no folder da divulgação do evento. Ao encerrar o evento, nos perguntamos: conseguimos alcançar o objetivo pretendido? Estamos reconhecendo a necessidade histórica de “ressignificar” (reconceptualizar) o estatuto da didática e da prática do ensino (os fundamentos e bases filosóficas, ontológicas, gnosiológicas e epistemológicas), com base em abordagens emancipatórias (materialistas histórico-dialéticas) para construir a práxis para a transformação social (a revolução socialista)? Para onde vão a didática e a prática do ensino, considerando as tendências da economia-política? Elas vão para onde, hegemonicamente, forem as forças da burguesia, da economia-política dominante. Porque as ideias dominantes são as ideias da classe dominante. Trata-se, portanto, de observar e agir em uma sociedade regida por leis da luta de classes.

Dessas leis, destacamos quatro para questionar os rumos da didática e da prática do ensino:

1. interesses antagônicos que se expressam na educação, nos rumos da formação humana;
2. interesses inconciliáveis frente a projetos históricos distintos, com fins, meios distintos;
3. confronto permanente de classes com suas reivindicações;
4. contradições enquanto forças que impulsionam o movimento.

Confrontando bases e fundamentos (estatuto) da didática e da prática do ensino com as políticas educacionais – Plano Nacional de Educação (PNE), Sistema Nacional de Educação (SNE), financiamento da educação, gestão e administração da educação, Política Nacional de Formação de

Professores, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Escola Sem Partido –, é possível constatar três tendências. Uma das tendências é baseada nos fundamentos que sustentam o capitalismo e seus “ajustes justos” fundomonetaristas. A expressão na política são as candidaturas, entreguistas, a direita. Outra tendência é a que fundamenta a expectativa das reformas pela via da conciliação de classes e representa na política as candidaturas de centro esquerda. Outra tendência indica rupturas, não conciliação, clamando pelo poder popular a dirigir o Estado de direito e incidindo nos pilares de sustentação do capitalismo, com planejamento da economia-política de base socialista (MÉSZÁROS, 2002), cuja expressão na educação é a crítica ao construtivismo e suas bases e fundamentos filosóficos, ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos e, na ciência, a crítica aos giros linguísticos e ao relativismo epistemológico. (GAMBOA, 2007)

A intenção para que sejam “congregadas as experiências didáticas, confrontados os paradigmas, para criar espaços de interlocução, diálogos e de trabalho cooperativo entre as instituições e as pessoas”, requer, por fim, o que Luiz Carlos de Freitas (1982) reclamava da didática, ao criticá-la, nos idos dos anos de 1987, no texto “Projeto histórico, ciência pedagógica e a ‘didática’”, projeto histórico que “[...] é concreto, está amarrado as condições existentes, e, a partir delas postula fins e meios”. (FREITAS, 1987, p. 123) Para desenvolver a crítica à didática e à prática de ensino, elementos constitutivos do trabalho educativo, “para tencionar os paradigmas e enfrentar a política”, na perspectiva de superação do modo de produção capitalista, são requeridos bases e fundamentos filosóficos, ontológicos, gnosiológicos, epistemológicos marxistas. Isso significa recolocar uma lei da luta de classes e impregná-la de conteúdo histórico atual, ou seja, a classe dominante domina com as ideias dominantes e, para dissolução dessas ideias, é necessária a dissolução das antigas condições de existência que as sustentam. São processos inseparáveis: dissolver as ideias e dissolver as condições de sua existência. (MARX; ENGELS, 2007)

SOBRE O GOLPE, A DEMOCRACIA E O ESTADO DE EXCEÇÃO

O golpe de 2016 (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016), infringido contra a democracia, contra o Estado de direito, contra a Constituição Brasileira de 1988, contra a vontade popular, expressa em mais de 54 milhões de votos, que colocou como vencedora do segundo turno nas eleições de 2014, para um segundo mandato, a presidenta eleita Dilma Rousseff,¹ candidata pelo Partido dos Trabalhadores (PT),² aprofunda suas bases antidemocráticas e destrutivas de direitos e conquistas, um golpe da elite escravocrata que se ampara no aparato jurídico, que encontra na Lava Jato sua expressão mais elaborada de parcialidade de classe, sob a bandeira do combate a corrupção. (SOUZA, 2015, 2016, 2017)

O golpe de 2016 foi minuciosamente tratado por autores reunidos na obra *Porque gritamos golpe?*, organizada por Jinking, Doria e Cleto (2016). Nessa obra, encontramos os autores que demonstram os antecedentes do

¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/apuracao-votos-presidente.html>.

² Após três mandatos cumpridos integralmente na presidência da República do Brasil (2002-2006; 2006-2010; 2010-2014), conforme informações em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_presidentes_do_Brasil, portanto, com 13 anos de mandato popular via eleições diretas, em 2015, iniciou-se o processo que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, e na derrota do PT nas eleições municipais de 2 de outubro de 2016. O PT representa hoje um obstáculo aos planos do capital, à burguesia e ao imperialismo e, portanto, deve ser eliminado, destruído, inviabilizado. Os ataques são evidentes desde a Ação Penal nº 470 até o ódio propagado e incentivado nas redes sociais. Sobre o balanço, podemos concluir que a resposta pelos acertos veio nas urnas da eleição presidencial de 2014. Dilma Rousseff foi reeleita com mais de 54 milhões de votos. Pelos erros, tanto do governo quanto do partido, a resposta veio nas eleições municipais de 2016: a redução de 10 milhões de votos (de 17,2 para 6,8 milhões), a perda de 60% das prefeituras em relação a 2012. Esses votos migraram, provavelmente, para abstenção/branco/nulo, cuja soma beira a 30%, ou seja, quase 40 milhões de votos. Esse resultado sinaliza que existe um fosso, uma insatisfação entre o povo e as instituições de representação. Aqui estão sinalizadas com veemência a necessidade de uma Reforma Política profunda, através de uma Constituinte soberana, e a necessidade da realização do trabalho de base para ampliar referências teóricas, consciência de classe, formação política e fortalecimento das organizações de luta da classe trabalhadora. A unidade, a frente única, a luta contra o imperialismo, a luta contra a Reforma da Previdência, contra a flexibilização, a terceirização, a defesa da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a retirada da Medida Provisória nº 746, de Reforma do Ensino Médio, a defesa da nacionalização do pré-sal, fim do ajuste fiscal, do superávit primário, controle pela nação das riquezas do país são indicações para a esquerda enfrentar as forças destrutivas.

golpe como: Chauí, Boito Júnior, Miguel, Gomes, Cleto, Amaral e Braga. Autores que descrevem ponto a ponto as consequências que já trouxe e provavelmente trará esse golpe, tais como: Lovy, Paulani, Maringoni, Fagnani, Requião, Pericás, Semer, Ferreira, Lopes, Ribeiro, Quinalha, Guimarães e Sampaio. O golpe trouxe e trará consequências gravíssimas ao implementar o plano dos derrotados nas eleições de 2014. Esse plano foi protocolado no Parlamento brasileiro com a denominação de “Ponte para o Futuro”.³

A tática de guerra denunciada pelo advogado de defesa do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, senhor Cristiano Zanin Martins,⁴ culminou com a retirada da disputa eleitoral de 2018, condenando-o sem provas, só com convicções. Essas táticas de guerra são denominadas com o termo “lawfare”, que significa o uso do aparato legal, das leis, para atingir objetivos econômicos, políticos ou militares, eliminando, desqualificando ou incapacitando o inimigo. E isso tem início em 2003, com o denominado escândalo do Mensalão e com a Ação Penal nº 470. Temos, portanto, em 2018, em pleno século XXI, no Brasil, um preso político. A liberdade desse preso político e a garantia de seus direitos dependem, em parte, os rumos da economia-política para o próximo período. Esse rumo não se sustenta só, mas sim com o confronto entre as ideias dominantes e as contra-hegemônicas, estrategicamente na educação. (SAVIANI; DUARTE, 2012)

ESTADO DE EXCEÇÃO

FORMA JURÍDICA DO NEOLIBERALISMO

Estamos sob o regime de um Estado de exceção, que, segundo Rafael Valim (2017), é a forma jurídica do neoliberalismo. Valendo-me da teoria política, conforme explica Valim (2017, p. 21), constato que a exceção é um paradigma de governo que, em última instância, tem o capital e suas taxas

3 Ver a respeito em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>

4 Ver em: <http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/10/defesa-identifica-taticas-de-guerra-em-denuncias-forçadas-contra-lula-3031.html>.

de lucro como determinantes, o que pode ser verificado com a atuação do setor rentista na economia. Nisto reside a sua ditadura, a ditadura do capital. As normas são destruídas na exceção. Isso significa que a exceção abala um dos pilares do Estado democrático de direito, que é o poder popular. (VALIM, 2017, p. 26) A exceção, ao negar a lei, principal produto da soberania popular, toma de assalto a democracia. (VALIM, 2017, p. 27) O Estado de exceção potencializa processos de despolitização e intensifica a marcha de regressão social. (VALIM, 2017, p. 27) E por isso a dívida está acima da vida. A exceção torna a política subalterna à economia, o que não significa que a economia prescindia do Estado. Na visão de Francisco de Oliveira, citado por Valim (2017, p. 31 grifo do autor), “o mercado reclama um Estado *Máximo* na economia e *Mínimo* na política”. No Estado de exceção, a economia aniquila o direito e a política. Nos próximos 20 anos, teremos um genocídio decorrente da aplicação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabelece ajuste fiscal e teto nos gastos públicos, inviabilizando serviços públicos que são direitos constitucionais. Quem é o verdadeiro soberano na contemporaneidade é o mercado, é o capital que subsume trabalho e trabalhador.

O capitalismo tem tendências já demonstradas na história. Entra em crise, busca saídas à custa dos trabalhadores, entra na “normalidade” e volta à crise. Um dos fatores é a queda nas taxas de lucros. Mas este não é o único, porque as crises são causadas por uma série de fatores interagindo entre si, sendo que alguns deles são fundamentais, outros secundários e um deles fundamental é a queda da taxa de lucro. A recuperação atual das taxas de lucro está acompanhada pelo aprofundamento da crise e pelo colapso da demanda e pela destruição das forças produtivas.

Por isto, há a necessidade de destruir o sistema de proteção do trabalho e do trabalhador: para manter taxas de lucros. A destruição da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), conquista da Era Vargas, se materializou com a reforma aprovada em 11 de julho e sancionada em 13 de julho de 2017. O que constatamos é que o mercado define os inimigos e o Estado os combate. (VALIM, 2017, p. 36)

A democracia, o exercício do poder que emana do povo, é um projeto inconcluso no Brasil, constantemente interrompido por golpes de Estado. Após mais de 20 anos de ditadura militar no Brasil (1964-1985), vivemos, ainda segundo Valim (2017, p. 39), um curto período de governos eleitos por via democrática, consulta ao povo, que foi interrompido no dia 31 de agosto de 2016.

O golpe de 2016 resultou de uma articulação imperialista,⁵ estrangeira,⁶ em especial conglomerados capitalistas, articulados com o Estado imperialista dos Estados Unidos da América do Norte (MONIZ BANDEIRA, 1978), que mantêm mais de 800 bases militares no planeta para levar avante a sua interferência nos outros países.⁷ Contou ainda com parte do Judiciário,⁸

5 Estamos empregando o termo “imperialismo” exatamente conforme definido por Lênin (2007) em sua obra: *O imperialismo, fase superior do capitalismo*.

6 Denúncias sobre a intervenção estrangeira no Brasil não faltam, realizadas no próprio parlamento brasileiro – por exemplo, a denúncia de Paulo Pimenta. Ver mais em: Paulo Pimenta e a colaboração entre Lava Jato e Estados Unidos. Enderson Bezerra Lopes denuncia as relações submissas do Judiciário brasileiro ao poder estrangeiro em reportagem, em que diz que: “em fevereiro de 2015, quando Rodrigo Janot foi aos Estados Unidos com um grupo de procuradores e tiveram os primeiros contatos com vistas à cooperação. As coisas não se passavam de forma ortodoxa, disseram alguns observadores, solenemente ignorados. Os procuradores, e não o Ministério da Justiça, é que estavam dialogando com outro país sobre empresas brasileiras, inclusive sobre a maior empresa estatal do país, sem a participação do Ministério da Justiça, do Itamaraty ou da AGU”. Segundo o artigo “Os Estados Unidos prepararam os golpistas”, disponível no sítio <http://www.brasil247.com/pt/blog/emirsader/272365/Os-Estados-Unidos-prepararam-os-golpistas.htm>: “Os dados revelados pelo Wikileaks, a começar por essa reunião de 2009, devem ser investigados pelo Congresso brasileiro, como a mais escandalosa intervenção nos assuntos internos do país, violando sua soberania, com a participação de membros do Judiciário e da Polícia Federal. Como preparação, pelos EUA, da nova violação da democracia brasileira, valendo-se dos seus agentes internos”.

7 Ver mais a respeito em: <http://www.telesurtv.net/news/Estados-Unidos-y-su-politica-injerencista-global-20160517-0013.html>. Ver também, a respeito, a cronologia da intervenção militar dos Estados Unidos na América Latina em: <http://www.voltairenet.org/article125406.html>. A obra de Luiz Alberto Moniz Bandeira sobre *A presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de história*, publicada em 1978, e a obra *As relações perigosas: Brasil-Estados Unidos (De Collor a Lula 1990-2004)*, em 2004, ambas lançadas pela Civilização Brasileira, descrevem com ricos detalhes os interesses imperialistas no Brasil.

8 As origens do Judiciário brasileiro datam do Brasil Colônia e estão relacionadas com a propriedade privada da terra. Atualmente, “O Poder Judiciário é regulado pela Constituição Federal nos seus artigos 92 a 126 e é constituído de diversos órgãos, com o Supremo Tribunal Federal (STF) no topo. O STF tem como função principal zelar pelo cumprimento da Constituição. Abaixo dele está o Superior Tribunal de Justiça (STJ), responsável por fazer uma interpretação uniforme da legislação federal. A função do Poder Judiciário é garantir os direitos individuais, coletivos e sociais e resolver conflitos entre cidadãos, entidades e Estado. Para isso, tem autonomia administrativa

conivente e que dirigiu no Senado⁹ a farsa do *impeachment*, com evidentes interesses da burguesia e do imperialismo predominando, o que pode ser constatado em denúncias e provas cabais incontestáveis,¹⁰ aliado ao Parlamento mais conservador¹¹ e reacionário que já tivemos no Brasil pós-1964,

e financeira garantidas pela Constituição Federal”. Disponível em: <https://fernandobordignon.jusbrasil.com.br/artigos/254534999/a-estrutura-jurisdiccional-brasileira>. Atualmente, em decorrência da forma como agem alguns setores do Judiciário, fica evidente a posição política partidária e a perseguição ao PT, o que vem se desenhando desde a condenação sem prova nos processo da Ação Penal n° 470.

- 9 No dia 17 de abril de 2016, na Câmara de Deputados, foi votada a autorização para encaminhar o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Dos 513 deputados, 367 foram a favor, 137 contra, 7 abstiveram-se e 2 estavam ausentes. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/processo-de-impeachment-de-dilma/a-votacao-do-impeachment-na-camara/>. Dos que votaram, as principais manifestações foram em nome da família (36%) e em nome de Deus (33%) e, acrescentaríamos, todos favoráveis em nome da propriedade privada dos meios de produção. No Senado, o processo foi dirigido pelo presidente do Supremo STF, ministro Ricardo Lewandowski. No dia 31 de agosto de 2016, o processo foi julgado no Senado. Dos 81 senadores, 42 votaram “sim”, 36 votaram “não” e 3 abstiveram-se. As alegações foram de que a presidenta afastada foi condenada sob a acusação de ter cometido crimes de responsabilidade fiscal – as chamadas “pedaladas fiscais” no Plano Safra e os decretos que geraram gastos sem autorização do Congresso Nacional –, mas não foi punida com a inabilitação para funções públicas.
- 10 Segundo Alfredo Guilherme Canellas da Silva, em seu texto intitulado “O poder Judiciário e o golpe de Estado em 2016 no Brasil”, podemos afirmar que existem fatores, inclusive estranhos à política, que contribuíram com a consecução do golpe de Estado e, “dentre outros há aqueles advindos do Poder Judiciário, tais como decisões judiciais seletivas, vazamento de informações processuais penais sob sigilo, expedição de medidas coercitivas sem apoio legal, a participação de membros judiciais em entrevistas e programas de televisão de massa, recebimento de prêmios de agentes empresariais e manifestações especulativas de membros do judiciário fora dos autos, transformam o discurso racional do direito no pathos da política. Ver-se-á neste artigo que alguns órgãos do poder judicial transitaram para o campo partidário ideológico, sem o abandono das garantias constitucionais, desbalanceando-se o jogo político com a finalidade de favorecer interesse de grupos políticos e econômicos que foram derrotados na última eleição para a Presidência da República em 2014”. Ver mais em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2765842. Ver mais a respeito em: <https://jus.com.br/artigos/48557/o-poder-judiciario-e-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil>. Mais denúncias podem ser localizadas no sítio: <http://jobhim.blogspot.com.br/2016/12/os-estados-unidos-prepararam-os.html?m=1>.
- 11 Segundo o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diape), este é o parlamento eleito mais conservador desde 1964. É o pior congresso nacional que já tivemos, a bancada do BBB – Boi (latifundiários, agronegócio) Bíblia (religiões) e Bala (industriais, principalmente ligados à indústria bélica) –, porque está legislando contra os trabalhadores para retirar direitos e conquistas dos trabalhadores, mulheres, jovens, populações tradicionais, minorias, trabalhadores sem terra, sem teto e outros movimentos populares. Traço fundamental da atuação dessa bancada é a ameaça aos direitos humanos e das minorias. Compartilham da mesma ideologia, unem-se na defesa da sociedade patrimonialista e patriarcal. Reportagem no original *Carta Capital* n° 844.

parte do empresariado brasileiro¹² e, fundamentalmente, com a mídia golpista,¹³ encabeçada pela Abril e a Rede Globo, que, juntamente com outras oito redes, comandam de maneira privatista, com uma ideologia conservadora, de cunho religioso,¹⁴ na maioria delas, os grandes meios de comunicação de massa no Brasil. E é em um ambiente de completa arbitrariedade que se insere o golpe de Estado de 2016. (VALIM, 2017, p. 47)

Operam nessas circunstâncias as leis da luta de classe. Segundo Engels:

Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão para a outra. A prova mais eloqüente a respeito é a própria criação da máquina, cujos efeitos, hoje, são sentidos pelo mundo inteiro. Se entre os bárbaros, como vimos, é difícil estabelecer a diferença entre os direitos e os deveres, com a civilização estabelece-se entre ambos uma distinção e um contraste, evidentes para o homem mais imbecil,

12 O empresariado que apoiou o golpe de 2016 vê o Brasil como colônia a ser explorada. Defende a mudança de leis trabalhistas e o fim de direitos e garantias previstas na CLT. Ver mais a respeito em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/278540-1>. Ver também sobre o empresariado brasileiro aliado ao golpe de 2016 nas posições da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) em: <http://outraspalavras.net/alceucastilho/2015/12/14/fator-fiesp-golpismo-de-skaf-e-empresarios-reedita-1964/>.

13 Desde que os meios de comunicação escritos se massificaram, a partir do descobrimento da imprensa pelo alemão Johannes Gutenberg (1394-1468), os meios de comunicação de massa vêm se fortalecendo ao ponto de serem considerados um quarto poder. São considerados de vital importância equiparando-se aos poderes públicos do Estado moderno.

14 Em função de uma série de fatores, que vão desde os regimes econômicos colonialista, escravocrata, explorado da força de trabalho estrangeira, aos processos migratórios são intensos. Constatamos ainda que o Brasil é um país que possui uma diversidade religiosa muito grande. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012), os percentuais são os seguintes: católica apostólica romana: 64,6%; evangélica: 22,2%; espírita: 2%; umbanda e candomblé: 0,3%; sem religião: 8%; outras religiosidades: 2,7%; não sabe/não declarou: 0,1%. Apesar de o Estado ser declarado laico, a influência das religiões fica evidente nos sinais nas repartições públicas e fundamentalmente pelas bancadas no Congresso Nacional, em que se expressam os interesses desses grupos religiosos no trato com a legislação, que vai desde assuntos de ordem ética e moral, como o aborto, até assuntos de concessões dos meios de comunicação e da propriedade privada da terra

atribuindo-se a uma classe quase todos os direitos e à outra quase todos os deveres.¹⁵ (ENGELS, 2006)

A conjuntura determinada e determinante do modelo econômico capitalista, baseado na superexploração e na destruição de forças produtivas,¹⁶ voltado para concentração de renda e riqueza, destrói as funções sociais do Estado burguês capitalista,¹⁷ a saber:

- a) garantir a soberania nacional;
- b) garantir o território nacional;
- c) garantir a infraestrutura produtiva de bens e serviços, portos, aeroportos, estradas, armazéns, serviços básicos;
- d) garantir os direitos humanos e sociais constitucionais; e
- e) equilibrar os poderes Executivo, Legislativo, Judiciário.

A consciência social, a consciência da classe, portanto, está assentada na totalidade dessas relações de produção que formam a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura formada pelas instituições jurídica e política. (MARX, 1985) Assim, a

¹⁵ <https://www.marxists.org/portugues/marx/1884/origem/>.

¹⁶ Xabier Arrizabalo Montoro, doutor em Economia, tem publicado livros e artigos sobre a economia capitalista mundial, o imperialismo, as políticas de ajuste do FMI, as economias latino-americanas, a União Europeia e o euro. É autor da obra *Capitalismo y Economía Mundial*, publicada pelo Instituto Marxista de Economia (IME) da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Complutense de Madrid, em coedição com a Universidade de Arte e Ciências Sociais (Chile) e a Universidade de Concepción (Chile). Seu livro intitulado *Capitalismo e economia mundial* traz “[...] un análisis sistemático de la grave situación que padece la humanidad. [...] desvela, con claridad y solvencia, el trasfondo de la situación actual más allá de las apariencias, a menudo engañosas.” Montoro em sua obra demonstra como atuam as forças destrutivas do capital sob as forças produtivas, inclusive destruindo-as.

¹⁷ Ao tratar do Estado e suas formas de administração, localizamos na história as seguintes formas: 1. a democracia burguesa parlamentar, que está em crise porque não consegue conter a degeneração do modo de produção capitalista; 2. o bonapartismo, em que o governo é centralizado pelos interesses imperialistas e, quando ameaça esses interesses, sofre golpes; 3. as frentes populares, que apresentam seus riscos, segundo o que constatamos na história da própria América Latina, e o Chile é um exemplo, sendo que a alternativa é frente única com base em reivindicações – esta é uma indicação do caminho a experimentar para destruir Estado burguês; 4. o fascismo, que é a saída que a burguesia encontra quando não consegue mais controlar os levantes populares e as aspirações das amplas massas. Os piores exemplos ocorreram na Alemanha e Itália.

classe dominante, ou seja, os capitalistas criam mecanismos e instituições de dominação ideológica, repressão e subjugação da classe dominada. (LENIN, 2010b) Reside aí a fragilidade do sistema político que se verga aos interesses da classe dominante, em que a política (democracia) é subsumida à lógica da economia (capitalista).

Entre os órgãos de dominação da classe burguesa, encontramos o Estado, que é produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento não como força imposta do exterior, mas fruto das contradições internas e dos antagonismos inconciliáveis das relações sociais determinadas pelo modo de produção e da divisão social do trabalho. (LENIN, 2010a, p. 26-27)

Para Lenin (2010a, p. 27), “o Estado é um órgão de dominação de classe, de submissão de uma classe por outra”. Ainda segundo Lenin (2010a), o Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classes. Do próprio conflito dessas classes, resulta, em princípio, que o Estado é sempre o Estado da classe economicamente dominante, que, também graças a ele, se torna a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada. (LENIN, 2010a, p. 32)

Sendo o Estado representante da classe dominante e tendo em vista que, na atualidade, essa classe é representada pelo capital financeiro internacional, na defesa do mercado livre, as políticas públicas implantadas são as políticas de interesse da sua parcela dominante, que têm como finalidade adequar a classe explorada à sua ideologia e promover o desmonte da luta de classes.

Com isso, o capital alastra as suas principais táticas para se recompor e superexplorar a mão de obra da classe trabalhadora no Brasil. Essas táticas são, portanto: ajustes estruturais (tratados, acordos, ajustes fiscais, planos de austeridade); reestruturação produtiva (trabalho, flexibilizado, terceirizado, exploração, quebra da CLT, valendo negociado sobre legislado); reformas do Estado (Reforma Administrativa e da Previdência), nada de Reforma Tributária, Política, das Comunicações ou Agrária; relações entre sociedade civil e sociedade política (organização do poder e as funções do Estado; organização da sociedade e seus movimentos de luta social sendo criminalizados); cultura (modo de vida escravocrata), mídia, as religiões,

trabalho-educação, esporte e lazer, cooptando ideologicamente a classe trabalhadora; e guerras¹⁸ (ameaça constantes, entre as quais estão as 33 bases militares norte-americanas na América Latina).¹⁹

Lênin (2007) vai nos demonstrar cientificamente, com uma descrição minuciosa, os seis eixos que são as forças destrutivas que acirram a contradição no interior do modo de o capital estruturar a produção da vida e as relações de produção de mercadorias. São elas:

- a) concentração da produção e do capital que cria os monopólios, cujo papel é decisivo na vida econômica;
- b) fusão do capital bancário e do capital industrial, formando o capital financeiro;
- c) surgimento de uma oligarquia financeira a partir do capital financeiro;
- d) a exportação de capitais assume importância particular, em detrimento da exportação de mercadorias;

¹⁸ O Comando Sul é um dos cinco comandos militares mais importantes do Pentágono. O Comando Sul cumpre a responsabilidade de vigiar, espionar e controlar uma área de 19 países da América Latina. A partir do ano 2000, o Pentágono desenhou um novo esquema de controle militar sub-regional, conhecido como Bases Militares Estadunidenses. Essas bases estão localizadas em todo o continente, especificamente com o fim de controlar e monitorar a América Latina. Entre 1903 e 1999, baseou-se no Canal do Panamá. Porém, como resultado do Acordo Carter-Torrijos, no ano de 1997, os Estados Unidos se viram obrigados a abandonar a Base Militar Howard (Comando Sul) no Panamá e transferir-se para Miami, Flórida. Fonte: *Jornal Resumen Latino Americano*. set./out. p. 15, 2009. Tradução: Maria Fernanda M. Scelza e Heitor Cesar Oliveira. <https://www.odiariorio.info/bases-dos-eua-na-america-latina/>. Ver mais sobre bases militares na América Latina: <https://dariosilva.wordpress.com/2009/12/page/2/>.

¹⁹ José Carlos de Assis, economista doutor em Engenharia de Produção pelo Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (Coope), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor de Economia Internacional da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), denunciou, em sua página na internet, que: “O presidente argentino Mauricio Macri, como resultado da visita de Barak Obama a Buenos Aires em maio, acaba de abrir as fronteiras de seu país à entrada dos Estados Unidos mediante a instalação de duas bases norte-americanas, uma em Ushuaia, Terro do Fogo, e outra na Tríplice Fronteira. A base em Ushuaia é uma projeção próxima e direta sobre a Antártica, a maior reserva gelada de água doce do mundo, além de conter importantes minerais estratégicos. A base na Tríplice Fronteira é uma projeção sobre o aquífero Guarani, a terceira maior reserva de água doce do mundo. Obviamente, os interesses ‘científicos’ dos EUA em instalar essas bases se efetiva na realidade no campo geopolítico”. Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/colunistas/josecarlosdeassis/234117/Macri-abre-a-Argentina-para-duas-bases-dos-Estados-Unidos.htm>.

e) formação de uniões internacionais de capitalistas que partilham o mundo entre si;

f) partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas.

Com base nesse modo de produção dos bens materiais e imateriais, modo de produção e reprodução da vida, vamos localizar contradições insuperáveis até o momento. Uma delas é a concentração da riqueza nas mãos de quem detém os meios de produção, acumulando riquezas e, no outro polo, a degradação, destruição de quem possibilita a geração de riquezas.

A manutenção da pirâmide – concentrando, nas mãos de 0,7% da população, 45,2% da riqueza, à custa da destruição da natureza, do trabalho e do trabalhador – evidencia a perversidade desse modo de produção. Localizamos aí outra lei da luta de classes.

Segundo Marx (2013) em sua obra *O Capital, Seção VII, O processo de acumulação capitalista, capítulo 23, sobre a Lei Geral da Acumulação Capitalista:*

[...] à medida que se acumula capital, a situação do trabalhador, qualquer que seja seu pagamento, alto ou baixo, tem de piorar. Finalmente, a lei que mantém a superpopulação relativa ou exército industrial de reserva sempre em equilíbrio com o volume e a energia da acumulação prende o trabalhador mais firmemente ao capital do que as correntes de Hefáisto agrilhoaram Prometeu ao rochedo. Ela ocasiona uma acumulação de miséria correspondente à acumulação de capital. A acumulação da riqueza num polo é, portanto, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital [...]. O nexos interno entre o tormento da fome que atinge as camadas operárias mais laboriosas e o consumo perdulário, grosseiro ou refinado, dos ricos, baseado na acumulação capitalista, só se desvela com o conhecimento das leis econômicas. (MARX, 2013, p. 731-732)

Esse modelo perverso, que é preconceituoso, racista, machista, homofóbico, patriarcal, sexista, se mantém em toda a América Latina e foi consolidado em um processo complexo resultado dos interesses capitalistas, claramente ascendentes em uma Europa que expandia seu negó-

cios para as colônias, visando sustentar a transição do modo feudal para o modo do capital e organizar a produção dos bens materiais; tudo isso dentro de relações sociais escravistas, em que o continente africano foi praticamente arrasado com o escravismo e formas legais feudais próprias de regimes em que senhores legislam e seus servos obedecem aos donos da terra e aos nobres reconhecidos por reis e autoridades religiosas.

Dessas relações colonialistas, com os avanços do modo de produção capitalista e suas formas cada vez mais sofisticadas de dominação, consolida-se o imperialismo. E no Brasil, ele traz uma consequência perversa que podemos localizar nas enormes desigualdades sociais,²⁰ na alta concentração de renda nas mãos de poucos e no fato de que o Brasil, que está entre as dez maiores economias do mundo, apresentar os piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH).

Essa conjuntura extremamente adversa se expressou em 2016 na vitória do Donald Trump²¹ nas eleições dos Estados Unidos, nos colombianos rejeitando o Acordo de Paz,²² nos ingleses optando por se desligar da Comunidade Comum Europeia (Brexit),²³ em Aleppo (Síria)²⁴ transformar-se em um campo de batalhas cruéis e atozes e numa cidade fantasma, a acentuação da crise econômica com as consequências da aplicação dos Planos de Austeridade, que aumentaram a pobreza, o desemprego, a perda de direitos, a desigualdade em muitos países, como a Grécia, por exemplo, planos que foram impostos pela Troika – FMI, Banco Central da União

20 Tânia Bacelar, em suas manifestações públicas e em seus escritos, trata dessa desigualdade brutal que se expressa, entre outras dimensões, no salário e na educação e demonstra como o Nordeste brasileiro tornou-se um dos maiores bolsões de miséria humana da América Latina, no que avançamos, o que fizemos, o que ainda temos a fazer, o que continua a ser grande desafio do Brasil.

21 Ver mais a respeito em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-37923743>.

22 Ver mais em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/10/populacao-da-colombia-rejeita-acordo-de-paz-com-farc.html>.

23 Ver mais sobre Brexit em: <http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/brexit-reino-unido-decide-deixar-a-uniao-europeia.htm>.

24 Ver mais sobre Aleppo em: <http://elpais.com/tag/alepo/a>.

Europeia (BCEU), Comissão da União Europeia (CUE)²⁵ – e a acentuação da onda migratória²⁶ advinda da África, do Oriente Médio e da Ásia rumo à Europa. Nesse contexto, está a América Latina em disputa, e não eximida dos acontecimentos mais gerais do planeta.

A história da América Latina demonstra os períodos de contrarrevolução e revoluções que se sucedem de acordo com a correlação de forças existentes. Streck (2010) demonstra como isso se expressa na educação e nas ideias pedagógicas desenvolvidas em cada período histórico. O cubano Salazar (2006), em sua obra que vem na sequência de *Veias abertas da América Latina*, de Galeano (1979), demonstra os períodos revolucionários e contrarrevolucionários nas Américas, tendo como referência de tempo histórico a Revolução Francesa de 1789, período em que o capitalismo se consolida e a classe burguesa aspira ideais que, posteriormente, conforme a história demonstra, não foram capazes de sustentar porque não cabem na lógica do capital – igualdade, fraternidade e liberdade.

A disputa das Américas Central e do Sul pelos imperialistas, pelos burgueses, capitalistas, nacionais ou internacionais pode ser constatada somente no século XXI, nas sucessivas tentativas ou concretização de golpes de Estado.²⁷ Podemos mencionar, nesse sentido:

a) a tentativa de golpe na Venezuela, em 2002, contra o então presidente Hugo Chaves. Por trás, estavam os interesses norte-americanos e a privatização da empresa estatal Petróleo de Venezuela S.A (PDVSA);²⁸

25 Ver mais em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/o-legado-devastador-da-austeridade-1656.html>.

26 Ver mais a respeito em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Crise_migrat%C3%B3ria_na_Europa.

27 A política de integração latino-americana, a Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América (Alba), que é um bloco de países que atua de forma independente em um tipo de integração e solidariedade distinto das simples expressões de intercâmbios comerciais do capitalismo, coloca tarefas e desafios enormes para a esquerda e suas organizações. Urge unificar a luta nas bandeiras históricas da classe trabalhadora e em suas reivindicações transitórias; urgem elaborações teóricas que permitam mover a classe revolucionária em suas tarefas, das quais distingue-se a retomada da política de frente anti-imperialista para apoiar medidas progressistas e avançar nas organizações da classe trabalhadora.

28 Ver mais a respeito em: <http://www.pdvsa.com/>.

- b) o golpe no Haiti, em 2004, contra Jean-Bertrant Aristide, atribuindo-se o golpe às forças rebeldes e, na sequência, instalando-se a Minustah,²⁹ ocupação de forças militares da Organização das Nações Unidas (ONU);
- c) o golpe na Bolívia, em 2008, contra o presidente Evo Morales;
- d) o golpe em Honduras, em 2009, contra Manuel Zelaya;
- e) o golpe no Equador, em 2010, contra o presidente Rafael Correa;
- f) o golpe no Paraguai, em 2012, contra o presidente Fernando Lugo;
- g) o golpe contra a presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016.³⁰

Nesse contexto de relações internacionais, agravam-se a crise e a ingerência imperialista³¹ e, em especial, a dos norte-americanos no Brasil. Um dos prováveis motivos reside no fato de que, durante a V Cúpula do Brics³² – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul –, em 27 de março de

29 A tese defendida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) pelo haitiano Franck Seguy, intitulada *A catástrofe de janeiro de 2010, a “Internacional Comunitária” e a recolonização do Haiti*, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, sob a orientação de Ricardo Antunes, contesta a chamada “ajuda humanitária” e afirma que os planos são de recolonização da Primeira República negra dirigida por ex-escravos no mundo para submetê-la aos imperialistas. Ver mais informações em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/594/ajuda-internacional-ao-haiti-e-grande-mentira-defende-tese>.

30 Ver mais em: <http://redelatinamerica.cartacapital.com.br/os-golpes-de-estado-do-seculo-xxi-postagem-atualizada/>.

31 A disputa interimperialista não é recente e está minuciosamente relatada em obras clássicas de leitura obrigatória, entre as quais destacam-se: *As veias Abertas da América Latina*. A estrutura contemporânea da espoliação de Eduardo Galeano (1979), *Madre América: un siglo de violencia y dolor* (1898-1998). Os crimes do neoliberalismo de Luíz Soares Salazar (2006) e *Capitalismo Y Economía Mundial*. Bases teoricas y analisis empíricas para la comprensión de los problemas economicos del siglo XXI, Xabier Montoro (2014).

32 Segundo o próprio sítio do Itamaraty, “Desde a sua criação, o BRICS tem expandido suas atividades em duas principais vertentes: (i) a coordenação em reuniões e organismos internacionais; e (ii) a construção de uma agenda de cooperação multissetorial entre seus membros. Com relação à coordenação dos BRICS em foros e organismos internacionais, o mecanismo privilegia a esfera da governança econômico-financeira e também a governança política. Na primeira, a agenda do BRICS confere prioridade à coordenação no âmbito do G-20, incluindo a reforma do FMI. Na vertente política, o BRICS defende a reforma das Nações Unidas e de seu Conselho de Segurança, de forma a melhorar a sua representatividade, em prol da democratização da governança internacional. Em paralelo, os BRICS aprofundam seu diálogo sobre as principais questões da agenda internacional. Ver mais em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3672-brics>.

2013, os países do Eixo decidiram pela criação de um banco internacional do grupo, o que desagradou profundamente os Estados Unidos e a Inglaterra, países responsáveis pelo FMI e Banco Mundial, respectivamente. A ideia era fomentar e garantir o desenvolvimento da economia dos países-membros do Brics e de demais nações subdesenvolvidas ou em desenvolvimento. Agravam-se as guerras híbridas (KORYBKO, 2018), nas quais as tradicionais ocupações militares podem dar lugar a golpes e operações indiretas para a troca de regime. São guerras nas quais as mídias sociais e as tecnologias substituem as munições e são utilizadas como armas, com ataques cirúrgicos, tornando-se os novos covis de militantes, armas utilizadas pela extrema direita inclusive para ganhar eleições, como ocorreu nos Estados Unidos.

SOBRE OS PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO OS PLANOS VÊM DE FORA

Para compreendermos a educação na atualidade, temos que nos reportar à história e, nesse sentido, vamos nos valer, mais uma vez, das contribuições de Saviani (2007, 2008). Vamos destacar a periodização proposta por Saviani que considera o seguinte:

- a) Primeiro período: compreende os anos entre 1549 e 1759, quando ocorre o monopólio da vertente religiosa e da pedagogia tradicional. Foi o período da colonização da pedagogia basílica (1549-1599), que submete as nações indígenas à institucionalização da pedagogia jesuítica, conduzida por ordens religiosas.
- b) Segundo período: compreende de 1759 a 1932, período em que coexistem as vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional. O sistema mercantil determina a educação. Exercem influência no Brasil as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido e as Reformas Pombalianas chegam no Brasil, período que compreende de 1759 a 1827. De 1827 a 1932, desenvolvem-se, segundo Saviani (2007, p. 115-186), as ideias pedagógicas leigas, sob a influência do ecletismo, do liberalismo e do positivismo.

c) Terceiro período: ainda conforme Saviani (2007, p. 187-346), compreende o período entre 1932 e 1969. É o período da pedagogia nova.

d) Avançam o fordismo, keynesianismo e, com ele, a “nova educação”. De 1932 a 1947, o escolanovismo toma vulto e o *Manifesto dos Pioneiros* demarca com suas propostas a educação e suas disputas. Período de equilíbrio entre católicos e renovadores. Surgem as correntes não hegemônicas. De 1947 a 1961, é hegemônica e predomina a pedagogia nova. Acirra-se o conflito entre escola pública e escola privada. O período de 1961 a 1969 é o período do reconhecimento da crise da pedagogia, e articula-se a pedagogia tecnicista. A Lei de Diretrizes e Bases é aprovada e o PNE de forte influência de Anísio Teixeira se estabelece, mas por pouco tempo. Avançam as influências teóricas de Piaget, o nacional-desenvolvimentismo, surge com força a cultura popular, a educação popular, emergem as ideias pedagógicas de Paulo Freire. A pedagogia escolanovista atinge o apogeu de sua crise.

e) Quarto período: compreende o período de 1969 até o início dos anos 2000, ainda segundo Saviani (2007, p. 347-451). Emerge e predomina a concepção produtivista da educação, no seio do regime militar e da doutrina da interdependência, em meio ao desfecho da contradição do modelo econômico *versus* ideologia política: o regime militar. De 1969 a 1980, avançam a pedagogia tecnicista, a concepção analítica e a visão crítico-reprodutivista. No período de 1980 até 1991, avançam os ensaios contra-hegemônicos e as pedagogias críticas, de base marxista, socialista, que buscam orientar a prática educativa. Surge a pedagogia histórico-crítica, com a obra de Saviani, *Escola-democracia* (publicada originalmente em 1983), e, em 1991, a *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Surgem as propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No início dos anos 1990 até início do século XXI, avança o neoprodutivismo e suas variantes: o neo-escolonovismo. Avançam as bases didático-pedagógicas da pedagogia do “aprender a aprender”, a pedagogia das “competências”, redefine-se o papel do Estado (Reforma do

Estado de Bresser Pereira)³³ e avança o neotecnicismo e a pedagogia da “qualidade total”, a pedagogia “corporativa”, a pedagogia do capital. Essa pedagogia visa intencionalmente rebaixar a capacidade teórica dos trabalhadores e trabalhadoras atingindo o desenvolvimento da psique humana no período da escolarização. (MARTINS, 2014)

É nessa base concreta da vida que se movimentam as teorias da educação (SAVIANI, 2008) não críticas, críticas reprodutivistas e críticas. Articuladas às teorias da educação, temos a didática geral e a didática específica, dos graus, níveis, modalidades de ensino e das disciplinas, materiais de ensino e seus fundamentos.

Nesse sentido, continua válida a crítica tecida por Freitas (1987, p. 122-140) sobre projeto histórico, o “status” da ciência pedagógica e a natureza da didática e seu desenvolvimento. O projeto histórico é concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. A pedagogia é uma manifestação da sociedade e sustenta as finalidades sociopolíticas da educação. A esse respeito, cada professor e professora toma posição e se situa, assim, na luta de classes. Situa-se na perspectiva de determinado projeto histórico. É uma lei do desenvolvimento da educação que esta corresponda às relações e às forças de produção, ou seja, a forma de produção. Portanto, o trabalho educativo, ou a crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática, passa pela utilização da observação e descrição sistemática da organização do trabalho pedagógico, pela crítica da vertente educacional do neoliberalismo, apoiadas no método materialista histórico dialético que não separa quantidade de qualidade. (FREITAS, 1995)

O rumo para uma didática histórico-crítica, segundo Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), passa pela crítica ao imediatismo, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético e pela recuperação dos fundamentos teórico-filosóficos da pedagogia histórico-crítica. Os autores sustentam que é:

33 <http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf>.

na elaboração de práticas pedagógicas que levem em conta de maneira articulada, os *conteúdos de ensino* (gênese, estrutura e desenvolvimento), as *formas* (procedimentos, recursos, tempos, espaços) e os *destinatários* (especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos). (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 22)

Do período de 2003 até 2016, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva por dois mandatos e mais um mandato de Dilma Rousseff, os embates de projetos são travados por dentro do aparelho do Estado, na disputa de programas e projetos e seu financiamento e, em cada escola, com as medidas curriculares e programas e projetos que chegam ao interior da escola.

O público *versus* privado, a mercadorização/privatização da educação *versus* a educação pública, laica, gratuita, o conservadorismo da Escola Sem Partido *versus* os projetos que defendem a diversidade e a inclusão democrática se confrontam e, desse confronto, atingem-se projetos e programas de democratização, universalização, qualidade da escola básica. Com o golpe de 2016, o pêndulo pende para o conservadorismo, a privatização e o rebaixamento do projeto de escolarização da classe trabalhadora. Estabelece-se um retrocesso sem precedentes na educação brasileira com Medidas Provisórias (MP), reformando o ensino médio, com a Lei da Mordada (Escola Sem Partido) e outras medidas que atingem o Fórum Nacional de Educação (FNE), o currículo (BNCC), o PNE, a formação de professores, o financiamento público da educação. O momento é complexo, difícil, e as saídas não serão simplistas, pragmáticas e imediatistas.

O golpe na educação ainda está por ser avaliado com radicalidade.³⁴ Mas, se tomarmos como referência as medidas imediatas, entre as quais, o desmonte dos ministérios ou a redefinição de suas funções, como ocor-

34 Sobre “O Golpe na Educação” levando em consideração o Golpe de 1964 temos a obra de Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes, editada pela Jorge Zahar Editora em 1985. Nesta obra, os autores descrevem o contexto, os Movimentos de Cultura a Educação Popular, os acordos MEC-Usaid: em direção aos anos de Chumbo e a Educação pela repressão, a educação como grande negócio, a exclusão pela base, a profissionalização fracassada, a educação Moral, Cívica e Física e a Universidade Modernizada, Amordaçada e Privatizada. Por fim tratam do tema “Para Reverter o Golpe” que durante 20 anos de regime autoritário impôs retrocessos ao projeto de escolarização da classe trabalhadora brasileira. Os impactos na Educação atingirão negativamente o futuro de gerações no Brasil.

reu com o Ministério de Desenvolvimento Agrário e o Ministério de Ciência e da Tecnologia, já podemos avaliar consequências drásticas. A Reforma inconstitucional³⁵ do Ensino Médio (MP n° 746/16),³⁶ a Escola Sem Partido,³⁷ com a Lei da Mordada, o contingenciamento de verbas para as universidades, o cancelamento de concursos públicos, o desmonte de comissões, fóruns e representações, o não cumprimento das metas do PNE, BNCC, SNE, FNE e³⁸ Conselho Nacional de Educação (CNE) também indicam o tamanho do retrocesso na educação. Mas, a isso, soma-se a desestruturação da Conferência Nacional de Educação e demais programas e ações por dentro da estrutura ministerial, as influências de grupos conservadores e privatistas, por exemplo, Movimento Brasil Livre (MBL), Todos pela Educação, Fundação Airton Sena, Grupo Krotton, Fundação Lemann,³⁹ entre outras, e seus *lobby*. Isso tudo são influências ostensivas por dentro do Ministério de Educação, de modo que é possível avaliar a extensão dos impactos negativos e o retrocesso que se avizinha. Para confirmar isso tudo, basta verificar as notas públicas do FNE.⁴⁰

35 Ver sobre a inconstitucionalidade da Medida Provisória n° 746/16: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/20/politica/1482242766_077850.html. Ver mais sobre a PEC n° 241 e a MP n° 746: <http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/PEC-241-e-MP-746.pdf>.

36 Medida Provisória adotada pelo governo golpista de Michel Temer e que foi duramente criticada e contestada, em especial pela juventude que ocupou mais de mil escolas no Brasil e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

37 Projeto de Lei n° 193/2016 que tramita no Senado esta com o Relator atual Senador Cristovam Buarque. O projeto entrou no Senado por iniciativa do senador Magno Malta. Trata de introduzir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996) as ideias do “programa Escola Sem Partido”. Programa Escola Sem Partido, pretende incluir, portanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional uma negação à liberdade de expressão dos professores e professoras, nos moldes, inclusive, da Lei da “Escola Livre”. Essas iniciativas no campo educacional vêm na linha do movimento reacionário favorecendo ao aprofundamento do Estado de exceção permanente, para a tentativa de impor retrocessos à racionalidade social.

38 <http://fne.mec.gov.br/>

39 <http://www.fundacaoemann.org.br/>

40 As notas públicas estão disponíveis em: <http://fne.mec.gov.br/documentos/notas-publicas-do-fne>. Destacamos notas públicas do FNE pelo teor político em defesa da educação pública, contra o desmonte e privatização da educação e pela ampliação do financiamento público a educação pública.

Das mais de 40 notas públicas do FNE, vale destacar a nota nº 38, de 30 de março 2016, pela gravidade do seu teor, visto que a decisão tomada no parlamento brasileiro repercutirá no futuro da nação. Diz a nota:

O Fórum Nacional de Educação (FNE), espaço inédito de interlocução, composto por 50 entidades representantes da sociedade civil e do poder público se reuniu, em seu Pleno, no dia 03 de março de 2016 e, por meio da presente nota pública vem se manifestar contrariamente ao Projeto de Lei do Senado nº 131 (PLS 131), de 2015 que visa à alterar a Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, que estabelece a participação mínima da Petrobras no consórcio de exploração do pré-sal e a obrigatoriedade de que ela seja responsável pela ‘condução e execução, direta ou indireta, de todas as atividades de exploração, avaliação, desenvolvimento, produção e desativação das instalações de exploração e produção’. O Sistema Nacional de Educação (SNE), tal como aprovado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelas conferências nacionais de educação de 2014 e 2010 (Conae 2014 e 2010), deve ter como referência para o financiamento o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e, posteriormente, o Custo Aluno-Qualidade (CAQ). O cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos Planos Municipais e estaduais e distrital de Educação exige uma base de sustentação financeira em tais termos. Assim, Fórum Nacional de Educação repudia as ações articuladas por parlamentares para desconstruir o regime de partilha na exploração do petróleo. Tais fontes são essenciais para viabilizar as metas e estratégias dos planos de educação e garantir o direito. Não pode haver retrocessos em relação à nenhuma de suas possibilidades de financiamento, devendo haver expansão. Da mesma forma, o Fórum Nacional de Educação reitera sua posição contrária às tentativas de estabelecer desvinculações de receitas ao financiamento constitucional das áreas sociais, em especial das políticas públicas educacionais. (34º Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Alternativas para o Financiamento da educação e a recomposição do orçamento do MEC para 2016). Fórum Nacional de Educação. (Nota Pública N. 38 FNE)

O fundo social advindo do pré-sal para a educação e saúde era uma grande esperança de materialização de muitas metas importantes, em especial para a formação continuada de professores, entre elas a que previa que, até 2014, 50% dos professores da escola básica brasileira obteriam o título de mestre em Educação. Sem esses recursos e com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n° 55, a PEC da Morte, essa é mais uma meta morta antes de nascer. A expectativa da elevação da capacidade teórica dos professores, por um processo de formação continuada de qualidade, com possibilidade de estudos das teorias pedagógicas críticas, cai por terra.

Vale ressaltar que uma das principais referências para o financiamento da educação são o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e, posteriormente, o Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Caso esses indicadores não forem considerados, teremos uma das maiores catástrofes educacionais no Brasil.

Desde 2016, vemos com o avanço da direita assumido o Parlamento e o Executivo e a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) vem diminuindo previsão de investimentos em educação, ciência e tecnologia. Os vetos presidenciais desde 2016 aos itens acrescentados pelo Congresso Nacional ao conjunto dos gastos que não podem ser contingenciados, entre eles, os das despesas “destinadas à implantação e ao funcionamento das universidades federais criadas a partir do exercício de 2016” e as “destinadas às instituições federais de ensino” atingem as universidades e também os institutos federais de ciência e tecnologia que oferecem ensino médio profissionalizante e superior. Os vetos servem para o governo poder impor limitação na execução da Lei Orçamentária.

A população brasileira, em especial a classe trabalhadora, em sua maioria, não faz ideia da devastação, destruição das forças produtivas, em especial do trabalho e trabalhador, pela via da destruição da educação pública.

Estão aí as medidas destrutivas. Reagindo a essa destruição, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), vem reagindo, denunciando, combatendo. Pela precisão nas informações, pela relevância dos dados, para utilidade na luta, seguem as informações publicadas no *Jornal Mural da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação Realização: Frisson*

Comunicação & Marketing de maio de 2016: quanto às denúncias da CNE: fim da vinculação de impostos e congelamento dos gastos sociais; fim das receitas do petróleo para a educação e a saúde; privatização da educação básica e superior; corte na política de acesso à universidade e à educação profissional e tecnológica; ameaça ao piso do magistério e à política salarial dos servidores públicos; mais meritocracia e menos direitos nas carreiras dos trabalhadores em educação; fim da aposentadoria especial do magistério; e inanição das metas do PNE e desprezo à participação social.

AS CRÍTICAS À EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA ROUSSEFF

Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2014), a educação recebe mais investimentos e ganha mais qualidade. O orçamento cresceu fortemente: de R\$ 18 bilhões em 2002 para R\$ 115,7 bilhões em 2014. O aumento real foi de 218%. Podem ser assinaladas ainda mudanças da creche à pós-graduação, passando pela escola em tempo integral: revolução no ensino técnico e profissional, expansão e interiorização das universidades federais, entrada dos jovens pobres no ensino superior, bolsas de estudo para as melhores universidades do mundo. A educação passou a ser ferramenta de combate às desigualdades e motor de desenvolvimento. O que antes era gasto tornou-se investimento; um investimento no futuro do Brasil e dos brasileiros. Mas, apesar de todas as iniciativas adotadas, segundo Frigotto (2011), três foram os pontos nevrálgicos que não permitiram atingir o ponto de irreversibilidade nas políticas educacionais: não disputamos o projeto histórico; não rompemos radicalmente com os fundamentos e raízes neoliberais; e, deixamos de desenvolver a guerra de posição no dia a dia.

Saviani (2009), em suas obras sobre política educacional, veio sistematicamente, também, tecendo críticas à educação:

- a) Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Instituiu o Plano de Desenvolvimento

da Escola (PDE) e mais 41 ações. Abriga programas do Ministério da Educação (MEC);

b) Programa Brasil Alfabetizado. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007;

c) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet). Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007;

d) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES);

e) Piso Nacional Profissional do Magistério. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008;

f) Regulamentação do estágio. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008;

g) Programa Universidade Para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Crédito educativo para instituições particulares;

h) Pós-doutorado. Para deter cérebros;

i) Professor equivalente. Facilitar contratações;

j) Educação superior. Para duplicar vagas;

h) Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir).

Suas críticas recaem em três pontos: (a) a questão do sistema educacional que efetivamente não existe no Brasil; (b) a questão do financiamento; (c) a questão do conjunto que implica formação, salários, carreira, condições de trabalho e valorização do magistério.

O diagnóstico sobre os problemas da educação no Brasil, apesar de todos os esforços empreendidos pelas políticas de governo nos três últimos mandatos (Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), pode ser traçado a partir de dados advindos de diferentes fontes, entre as quais mencionamos: dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), dados do Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA), dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados do

Dossiê Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC e dados da Comissão Especial instituída pelo MEC para estudar medidas para superar a falta de professores no ensino médio.

Entre esses dados, destacamos a formação de professores, que está a merecer atenção especial nos últimos três mandatos presidenciais, dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff. Um dos avanços, após dez anos de estudos, embates e discussões (DOURADO, 2015), foi a aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica – tendo por base o Parecer do CNE nº 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do CNE em 9 de junho de 2015 e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015 –, que não está sendo considerada pelos golpistas que tentam impedir a sua implementação. Foi prorrogado pelo MEC, mais uma vez, em 2018, o prazo para implementação da Diretriz nº 02/2015.

Na evidência visível nos relatórios produzidos por comissões especiais, nas propostas estruturais e emergenciais apresentadas para a educação e nos 28 programas para formação de professores atualmente existentes a partir do governo federal, conforme descritas a seguir, podemos constatar o empenho para enfrentar o problema da falta de professores no Brasil a partir de programas como:

1. Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência);
2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid);
3. Programa Observatório da Educação (Obeduc);
4. Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (Parfor);
5. Programa Novos Talentos;
6. Universidade Aberta do Brasil (UAB);
7. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;

8. Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado);
9. Projeto Gestor – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica;
10. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA);
11. Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC);
12. Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos;
13. Programa Escola Ativa – Educação no Campo, transformado em Escola da Terra;
14. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo);
15. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Educação Indígena (Prolind);
16. Rede UAB de Educação para a Diversidade;
17. Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life);
18. Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp);
19. Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat);
20. Pró-Letramento;
21. Rede Nacional de Formação de Professores;
22. Pró-Licenciatura;
23. ProInfantil;
24. Observatório da Educação Escolar Indígena;
25. Programa de Licenciaturas Internacionais;
26. Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA;

27. Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira;
28. Programa Aprofundando a Análise da Docência e Liderando a Aprendizagem.

Essa série de programas, que abrangem tanto a formação inicial quanto a formação continuada (ambas presenciais e/ou à distância), é constituída de medidas estruturantes e emergenciais que vêm sendo propostas inclusive pela Comissão Especial que produziu o relatório sobre escassez de professores do ensino médio no Brasil. (BRASIL, 2007) O relatório produzido por essa Comissão Especial, composta pelos professores Antônio Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel, instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no ensino médio CNE/Câmara de Educação Básica (CEB), parte de dados educacionais levantados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e do Banco Mundial para demonstrar o fracasso e evidenciar que o Brasil está longe de universalizar a educação básica.

O relatório demonstra que os percentuais elevados de abandono e repetência escolar resultam de um conjunto de fatores, como: falta acesso à escola; irregularidade e baixa qualidade do transporte escolar; ausência de proposta pedagógica mais motivadora; carência de professores mais bem pagos e melhor preparados; falta de financiamento adequado às necessidades; falta de infraestrutura escolar; falta de laboratórios; e falta de informatização nas escolas. Destaca o documento, ainda, a importância do financiamento, estabelecendo relações entre investimentos e desempenho escolar. O relatório evidencia, além disso, o problema da escassez de professores e relaciona isso com a remuneração: os salários docentes não são atrativos e cada vez menos jovens ingressam na carreira. A questão salarial é vital para a categoria dos professores e vem sendo negligenciada por governos e governantes nos últimos anos. No que diz respeito à formação de professores, o relatório demonstra que faltam 350 mil professores. A evasão nos cursos é alta, e isso decorre de vários fatores.

A CNTE vem denunciando que o Brasil corre sérios riscos de ficar sem professores de ensino médio na rede pública na próxima década.

Os professores têm baixos salários, excessiva carga horária de trabalho, lidam com péssimas condições de trabalho e 60% estão perto de se aposentar. O número de jovens dispostos a entrar na carreira é cada vez menor, em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas, da ausência de perspectiva motivadora de formação continuada e de um atraente plano de carreira.

A Comissão Especial reconheceu em suas conclusões quais pressupostos garantiriam medidas eficazes, em especial, as de fundo estrutural. São, portanto, pressupostos: constituição do SNE; CNE; Política Nacional de Formação de Professores; participação permanente das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), currículos novos para os novos saberes; prioridade para as licenciaturas em Ciências Naturais e Matemática; medidas emergenciais contra a escassez de professores; mais investimentos na educação básica; instituição do piso salarial para os professores; informatização das escolas, livros didáticos, transporte e merenda escolar. (BRASIL, 2007)

As propostas apresentadas pela comissão não têm caráter independente dos pressupostos e delas fazem parte tanto proposições estruturais quanto emergenciais, a saber:

- a) Proposições estruturais: formação de professores polivalentes, estrutura curricular envolvendo a formação pedagógica, programas de incentivo às licenciaturas, criação de bolsas de incentivo à docência, critérios de qualidade na formação de professores da educação básica, integração entre ensino superior e educação básica, incentivo aos professores universitários que se dedicarem à educação básica; e
- b) Propostas emergenciais: contratação de profissionais liberais, aproveitamento emergencial de estudantes de licenciatura como docentes, bolsa de estudos para alunos carentes em escolas da rede privada, incentivo ao retardamento da aposentadoria, incentivo a professores aposentados, contratação de professores estrangeiros, uso complementar de telessalas para educação à distância.

Destacados os programas e medidas do governo federal, governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, para a formação de professores no país, cabe ressaltarmos que o conjunto de contrarreformas do governo golpista de Michel Temer foi denunciada pelos organismos, instituições, entidades científicas, profissionais e sindicais. Esse embate não tem sido fácil, vez que existem as ingerências de organismos internacionais que rasgam a Constituição Brasileira, que prevê a autonomia didática, pedagógica, administrativa, financeira, de gestão e patrimonial da universidade pública – artigo 207 da Constituição de 1988. A prova disso é o documento *Um ajuste justo*, do Banco Mundial, que visa fundamentar as políticas educacionais de privatização da educação no Brasil, em especial da universidade pública.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. [Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996], § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. [Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996].

Outra evidência é que as universidades não esgotam em seu interior a escolha de reitores, mas dependem do aval do ministro da Educação. Outra evidência da perda de autonomia universitária é que as procuradorias jurídicas não são das universidades, mas atuam oficialmente paralelas nas universidades como procuradorias do MEC.

Todas essas influências nefastas submetem a universidade à lógica do mercado, que subsume o trabalho ao capital. Temos aí a universidade operacional, pragmática, conforme expõe Chauí (2001) em seus escritos sobre a universidade.

A influência e ingerência dos mecanismos internacionais na educação brasileira podem ser identificadas, de período a período, de acordo com o contexto das políticas internacionais mais gerais.

Para exemplificar, mencionamos:

a) na década de 1950, os intercâmbios entre educadores brasileiros e norte-americanos que definiram os rumos, em especial da capacitação de professores e formação de cientistas no Brasil;

b) na década de 1960, os acordos econômicos – Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado dos Estados Unidos (Usaid)/MEC. Acordos celebrados durante o regime militar e que moldaram muito da estrutura das universidades que existem até hoje;

c) na década de 1970, a ingerência do Banco Mundial e seu financiamento ditando prioridades. O foco no alívio a pobreza. Período da crise do endividamento do Brasil;

na década de 1980, o Consenso de Washington – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A intervenção de Organizações Não Governamentais (ONG); o terceiro setor atuando na educação;

d) na década de 1990, a mundialização do capital e suas políticas, suas ideias pedagógicas. Era da pedagogia do capital. Investida da Área de Livre Comércio das Américas (Alca) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), que até hoje regula o mercado educacional. Os tratados multilaterais de investimentos. O empresariamento da educação. O estabelecimento de novo marco jurídico. Novo ordenamento legal;

e) nos anos 2000, avançam a doutrina do desenvolvimento, segurança, alívio da pobreza, culturalismo e Tratado de Bolonha. Período em que avançam as políticas focais, assistencialistas e compensatórias.

f) a partir dos anos 2010, avançam de forma avassaladora a mercadorização e a privatização da educação. Empresas internacionais invadem o mercado educacional brasileiro. A educação pública está em sérios riscos de extinção, inclusive e principalmente o ensino superior.

A pesquisadora Patto (2015), em sua obra sobre *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*, apresenta-nos dados a respeito das

influências estrangeiras nas reformas educacionais no Brasil. Menciona os casos de São Paulo, com Sampaio Doria, em 1920; Ceará, com Lourenço Filho, em 1923; a Bahia, com Anísio Teixeira, em 1925; Minas Gerais, com Mario Casassanta, em 1927; o Distrito Federal, com Fernando de Azevedo, em 1928; e Pernambuco, com Carneiro Leão, em 1928; todos influenciados por princípios de movimentos educacionais europeus e norte-americanos iniciados no século anterior, no surto do movimento liberal e da movimentação política reformista.

Desse período histórico ao presente, essa influência continua forte. O avanço de medidas conservadoras culmina com a perda da autonomia da universidade. O caso mais evidente da perda de autonomia da universidade e sua subsunção ao capital e seus vassalos, o poder Judiciário, reside nos fatos ocorridos com o reitor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Luiz Carlos Cancellier, que foi vítima do Estado de exceção, Estado policial, preso sem provas em uma ação espetacular e desnecessária da polícia federal, na chamada Operação Ouvidos Moucos, na manhã de 14 de setembro de 2017. Uma delegada inconsequente em busca de estrelato em meios midiáticos, ex-coordenadora da Operação Lava Jato, prendeu, com um enorme aparato de 115 policiais, o reitor Cancellier e outros seis professores da UFSC.

No mesmo dia 14 de setembro, depois de depor na polícia federal, o reitor, sem que até agora ninguém tenha explicado o motivo, foi levado, como se condenado, para a penitenciária de Florianópolis. Teve os pés acorrentados, as mãos algemadas, foi submetido, nu, à revista íntima, vestiu o uniforme de presidiário e ficou em uma cela na ala de segurança máxima. Dezoito dias depois, 2 de outubro, Cancellier se suicidou aos 59 anos, atirando-se do sétimo andar de um *shopping* de Florianópolis. O reitor deixou um bilhete em que escreveu: “A minha morte foi decretada quando fui banido da universidade!!!”. Cinco dias antes da tragédia, o próprio reitor descreveu, em *O Globo*, a revolta que o dominava: “A humilhação e o vexame a que fomos submetidos há uma semana – eu e outros colegas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – não tem precedentes na história da instituição”.

Ao tratarmos da morte de uma pessoa, tratamos da morte dos valores humanos, das instituições democráticas e da própria democracia, construída ao longo da história. O avanço das forças destrutivas nada poupa – morrem seres humanos e suas construções democráticas e avançam as forças políticas de direita.

Portanto, essas táticas do capital não se movem sem forças políticas e, no Brasil, as forças conservadoras, reacionárias, de direita, estão em ascensão, o que não exime de responsabilidade as direções partidárias de esquerda. Segundo Casimiro (2018), a nova direita é desenvolvida por aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. O “endireitamento” decorre de contradições nas relações sociais de produção e troca de mercadorias e nos próprios mandatos dos partidos de esquerda – partidos comunistas e socialistas na Europa e PT no Brasil. A perda de eleitorado de partidos com origem nos trabalhadores deve ser analisada levando em conta as medidas adotadas por governos e governantes que culminam com um abandono da base social para atender pressões de setores capitalistas, do setor rentista, especulativo da economia. A aplicação de ajustes fiscais – por exemplo, como foi a aplicação dos planos econômicos sob comando de Joaquim Levy e Nelson Barbosa – são exemplos no Brasil.⁴¹ Trata-se do pacto de governabilidade fechado com as elites escravocratas que manipulam (SOUZA, 2015) e perpetuam uma sociedade forjada na escravidão (SOUZA, 2017), pacto esse que passou por uma curtíssima experiência de 14 anos, demonstrou suas contradições e exige, agora, um outro pacto com o poder popular, com a classe trabalhadora.

Mas existem outras dimensões a serem consideradas na expansão da direita. Segundo Adriano Codato, professor de Ciências Políticas na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e coordenador do Observatório de Elites Políticas Sociais do Brasil,⁴² a direita está em expansão no Brasil em três esferas que se reforçam mutuamente:

41 Ver notícias a respeito em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/de-levy-a-barbosa-o-que-nao-mudou>

42 Ver mais a respeito da metodologia para estudar a direita em: https://www.academia.edu/24573549/Metodologias_para_a_identifica%C3%A7%C3%A3o_de_elites_tr%C3%AAs_exemplos_cl%C3%A1ssicos

1. Na esfera social, há um movimento social de direita no Brasil, conservador, autoritário e violento, liderado pelas altas camadas médias das grandes cidades, que protesta contra as políticas do PT e contra o que consideram o problema mais visível: a corrupção governamental.
2. Na esfera política, como na Europa, ocorre uma ascensão eleitoral dos partidos de direita. Mas não dos partidos da velha direita que apoiaram os governos militares do último ciclo ditatorial (1960-1980). Hoje com outras siglas, como o Partido dos Democratas (DEM), Partido Progressista (PP), os velhos partidos da direita brasileira, como os novos – por exemplo, Partido Social Liberal (PSL) –, têm sustentado uma agenda profundamente conservadora em termos de costumes e direitos. Liderada pelo figurado pastor-evangélico-deputado, essa direita vem tentando revogar no Brasil todos os direitos conquistados por uma parte da civilização ocidental no século XX: os direitos das minorias de gênero, os direitos humanos, os direitos trabalhistas, o direito penal, a liberdade de escolha etc. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que é um conjunto de todas as tendências políticas que vai do centro até a direita mais conservadora, liderava a Câmara dos Deputados com um presidente (Cunha) que, juntando-se a Bolsonaro – que, sem Lula nas eleições, veio a se eleger –, é a encarnação perfeita desse movimento.
3. A última variante da direita brasileira é a ideológica. Sua ideologia econômica é neoliberal e a forma jurídica do neoliberalismo, segundo Valim (2017), é o Estado de exceção, e ela está presente na cena política brasileira em todos os períodos históricos, em especial desde os anos 1990. Em termos partidários, o PSDB é quem sustenta essas posições no “debate público”. Debate público merece as aspas porque não há, no Brasil, um debate de posições alternativas sobre o receituário econômico e nem espaço público para isso. Os grandes oligopólios privados de comunicação (Folha, Estadão, Globo, UOL etc.) se encarregam de elaborar e difundir esse discurso hegemônico em defesa da economia capitalista nos jornais, no rádio, nas TVs, na

internet. Discurso eivado de ódio contra os principais partidos – PT e Partido Comunista do Brasil (PCdoB) – que, no Parlamento e no Executivo, contrariam seus planos. A oligarquia privada, a elite escravocrata (SOUZA, 2015, 2016, 2017), que está presente dominando os meios de comunicação de massa, sem limites, que deveriam ser estabelecidos pelo marco dos direitos da classe trabalhadora, exerce seu papel de quarto poder.

Vale destacar, frente a tais desafios, o conteúdo do *Programa de transição* no que diz respeito às tarefas dos trabalhadores. A tarefa estratégica do próximo período – período pré-revolucionário de agitação, propaganda e organização – consiste em superar a contradição entre a maturidade das condições objetivas da revolução e a imaturidade do proletariado e de sua vanguarda – confusão e desencorajamento da velha geração, falta de experiência da nova. É necessário ajudar as massas no processo de suas lutas cotidianas a encontrar a ponte entre suas reivindicações atuais e o programa da revolução socialista. Essa ponte deve consistir em um sistema de reivindicações transitórias que parta das atuais condições e consciência de largas camadas da classe operária e conduza, invariavelmente, a uma só e mesma conclusão: a conquista do poder pelo proletariado. (TROTSKY, 2009, p. 91)

Por fim, os desafios políticos estão postos. Cabe aos formuladores de teorias educacionais responderem concretamente aos desafios da didática. E esses desafios exigem pressupostos teórico-metodológicos. Esses fundamentos, na prática social, no trabalho pedagógico, constroem tendências e assumem um lugar na luta de classes.

AS TENDÊNCIAS E AS POSSIBILIDADES

No livro *Veias abertas da América Latina*, escrito por Eduardo Galeano (1979), encontramos uma frase recitada na Proclamação Insurrecional da Junta Tuitiva na Cidade de La Paz, em 6 de julho de 1809, que diz “Temos guardado um silêncio bastante parecido com a estupidez”. E no último

parágrafo do mesmo livro, Galeano vai nos dizer, depois de percorrer séculos de dor e sangria das veias abertas da América Latina:

É muita podridão para lançar ao fundo do mar no caminho da reconstrução da América Latina. Os despojados, os humilhados, os miseráveis têm, eles sim, em suas mãos a tarefa. A causa nacional latino-americana é, antes de tudo, uma causa social: para que a América Latina possa renascer, terá de começar por derrubar seus donos, país por país. Abrem-se tempo de rebelião e mudança. Há aqueles que crêem que o destino descansa nos joelhos dos deuses, mas a verdade é que trabalha, como um desafio candente, sobre as consciências dos homens. (GALEANO, 1979, p. 281)

A realidade é gravíssima. São séculos de exploração, escravismo, colonialismo, imperialismo e dor. Mas existem possibilidades frente a tendências que estão colocadas. Quando fazemos referência e privilegiamos as categorias “possibilidades” e “realidade”, fazemo-lo tendo em conta, segundo Cheptulin (1982, p. 335), os seguintes pressupostos: se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos também seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições.

O que nos interessou foi reconhecer o atual estado de putrefação do modo de produção capitalista que está destruindo forças produtivas e identificar possibilidades para um outro momento, em outras relações. É a partir dessa realidade concreta que vamos estudar, encontrar explicações científicas, formular a teoria da educação e, dentro dela, os fundamentos da didática.

Ao reconhecermos possibilidades e admitirmos que as mesmas transformam-se em realidade em condições determinadas, podemos interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando condições requeridas, acelerar ou refrear a transformação de possibilidades em realidade.

A situação é gravíssima. As contradições estão evidentes e as tendências são três:

1. A extrema direita assumir o governo e, com isso, a declarar aberta de guerra e o avanço da barbárie, com a destruição das forças produtivas pelas forças destrutivas. Isso está se expressando na retirada de direitos e conquistas da classe trabalhadora, como a retirada dos direitos trabalhistas; na destruição dos serviços públicos, com a aprovação de leis que restringem investimentos públicos na garantia de direitos a saúde, educação, habitação, entre outros, se expressando na completa destruição do sistema público de ensino, assistência, saúde e previdência. Está se expressando no mapa da violência, que volta a crescer de maneira avassaladora, basta verificar os estudos do Ipea⁴³ sobre a violência no Brasil. Outra expressão da barbárie são os massacres que estão ocorrendo nas cidades contra a juventude, negra, desescolarizada.⁴⁴ O Brasil teve 170 assassinatos por dia em 2015. Pelo menos 58 mil pessoas foram assassinadas no país. A cada nove minutos, uma pessoa é assassinada de forma violenta. O assassinato de afrodescendentes cresceu 18,2%. A barbárie está estampada no campo contra os povos que lutam enfrentando a propriedade privada da terra, das águas, do subsolo. Basta ver o mapa da violência no campo apresentado pelos estudos desenvolvidos na Universidade Estadual Paulista (Unesp)⁴⁵ ou o Caderno da Comissão Pastoral da Terra (CPT) sobre *Conflitos no Campo Brasil 2015*,⁴⁶ no Sistema Penitenciário Brasileiro ou Sistema Prisional Brasileiro, com o extermínio de uma população que, dia a dia, superlota o sistema carcerário.⁴⁷

43 http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_capo8.pdf.

44 A população brasileira, segundo dados do IBGE, em sua maioria é ou se declara negra – 96,7 milhões. Entre estes, é alarmante o índice de violência contra jovens desescolarizados. No Brasil, os dados de referência sobre homicídios são extraídos do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), que, instituído pelo Ministério da Saúde (MS) em 1975, apresenta dados nacionais consolidados a partir de 1979. Verificar RIPSA (2008) Disponível em: <http://fichas.ripsa.org.br/2008/>). Outra fonte é o Ipea. http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_capo8.pdf.

45 <http://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/atlas/violencia.htm>.

46 <https://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/send/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14019-conflitos-no-campo-brasil-2015>.

47 <http://www.ebc.com.br/especiais/entenda-criese-no-sistema-prisional-brasileiro>.

O Brasil está entre os quatro países que detém o maior número de encarcerados. São aproximadamente 622 mil encarcerados;

2. O reformismo, com a conciliação de classes: com a parceria público-privada que rebaixa a formação da classe trabalhadora, mantendo-a alienada econômica, social e intelectualmente⁴⁸ – tendência hegemônica. Na experiência dos últimos anos – entre 2003 e 2016 –, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ficou demonstrado que o reformismo e a conciliação de classes não mexem com as estruturas que sustentam, em suas origens, a propriedade privada, o estado burguês e os valores burgueses (ENGELS, 2006), ferrenhamente defendidos pelas famílias, em especial da classe média, e pelos vassalos do capitalismo, mesmo os que só tenham sua força de trabalho para vender;

3. A revolução, cujas condições objetivas estão postas, mas faltam as condições subjetivas da classe trabalhadora. A revolução implica a alteração dos pilares do modo de produção da vida – alterações na economia política, no modo de vida, nos valores –, na família, na propriedade privada e no Estado burguês. Implica a alteração dos pilares centrais do projeto de escolarização da classe trabalhadora.

O que moverá a história frente a tais tendências são as contradições em dada formação material, em nosso caso específico, na conjuntura suportada por uma infraestrutura que tem em sua base uma contradição fundante: quem produz os bens materiais – a classe trabalhadora – não detém meios de produção e nem o fruto de seu trabalho. Essa contradição se expressa no interior da escola com a negação do conteúdo nuclear do currículo e a não elevação da capacidade teórica dos estudantes. As contradições nos permitem apreender, além dos antagonismos e anacronismos, o desenvolvimento dos elementos internos que entram em conflito e a sua superação.

⁴⁸ Sobre alienação, verificar o conceito em: Botomore (2001, p. 5-9). Ver também: Chauí (1995, p. 170).

Nesse sentido, portanto, podemos afirmar que, em termos de mediações:

a) o problema vital que necessita de uma resposta do conjunto da classe trabalhadora é sobre os meios de produção da vida e a propriedade privada que necessita ser rompida; sobre o Estado onde se aloja a burguesia, que legisla segundo seus interesses, que são conflitantes com os interesses da classe trabalhadora; sobre os rumos da formação humana, sob a influência da escola, e a função social da escola, que incide na educação da classe trabalhadora frente às crises permanentes, profundas e com suas consequências políticas, econômicas, ambientais e sociais violentas que estão destruindo as forças produtivas;

b) os movimentos sociais, sindicais e partidários de esquerda, para contribuir com a transição para outro modo de produção da vida que não o capitalismo, necessitam ter aderência ao projeto histórico superador, o projeto socialista rumo ao comunismo, o que se expressa nas reivindicações transitórias pela Reforma Agrária popular e pela agroecologia como paradigma de produção de alimentos saudáveis para todos, na perspectiva da soberania alimentar. Expressa-se ainda em todas as reformas necessárias para avançar o atendimento das reivindicações da classe trabalhadora, reforma tributária, política, dos meios de comunicação de massa, entre outras;

c) o marxismo, enquanto projeto histórico, enquanto uma filosofia, enquanto visão de ser humano; o materialismo-histórico-dialético, enquanto possibilidade epistemológica, enquanto teoria do conhecimento, que continua atual e imprescindível na luta de classes em geral e, em especial, para sustentar pilares de outro projeto de escolarização da classe trabalhadora, necessitam penetrar nas massas. E isto não se dará fora de uma aguerrida militância intelectual e social, fora da luta de classes;

d) a educação, no contexto da luta de classes – que é econômica, política e ideológica –, que tem seus instrumentos e aparelhos, com referência no projeto histórico superador – do socialismo rumo ao comunismo –, implicará disputa de projetos, com definição precisa do método

e da teoria de conhecimento, da teoria educacional e pedagógica, na perspectiva da transição para outro modo de produção da vida. Implicará o discernimento dos limites e possibilidades da atuação política. Portanto, o marxismo traz em si a filosofia da práxis, a lógica e teoria do conhecimento materialista-histórica-dialética e o projeto histórico comunista, que implica, além da formulação de premissas teóricas, as premissas programáticas, ou seja, um programa de transição a ser assumido pela militância da classe trabalhadora organizada;

e) A defesa do método pedagógico na tradição marxista que representa, segundo Marsiglia, Martins, Lavoura (2019, p. 22), um conjunto de fundamentos lógicos articulados que permitem ao sujeito desnudar as formas fenomênicas dos objetos, apreender seu movimento, encontrar determinações, relacionando-o com o trabalho educativo;

f) a luta pela emancipação da classe trabalhadora, nesse momento histórico, será obra da própria classe trabalhadora, que contará com segmentos de classes, que tomarão posição nessa luta, construindo a contra-hegemonia em condições históricas colocadas.

O que constatamos é que a classe trabalhadora reage sim e que, no campo da teoria pedagógica, os professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras buscam sistematizar uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Não estamos derrotados.

Podemos reconhecer, portanto, tarefas que se impõem a nós professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras e dizem respeito a dominar o método materialista histórico dialético.

E as tarefas que reconhecemos na luta de classes são:

a) imediatas: organizar as bases na luta pelas reivindicações, construir a greve geral dos trabalhadores, defender direitos e conquistas, nenhum direito a menos;

b) mediatas: processo de enfrentamento com constantes vitórias a médio prazo com atuação nos sindicatos, movimentos, partidos e atuação no Parlamento burguês. Tencionar o poder do Estado burguês. Lutar por políticas de governo e política de Estado voltadas para

atender às reivindicações dos trabalhadores, reivindicações essas expressas em um programa de transição.

c) históricas: mudança no modo de produção. Para além da subsunção do trabalho ao capital. Para além do Estado burguês. Estados democráticos e populares. Fazer valer os princípios da economia socialista. Superação do Capitalismo. Rumo ao Comunismo.

A UNIFICAÇÃO NA BASE DA ECONOMIA SOCIALISTA

Frente ao descrito anteriormente, coloca-se a necessidade imperiosa da unificação dos produtores associados, autodeterminados, na construção de uma outra base de organização da vida e de princípios da vida. Mészáros (2002) reconhece como princípios de funcionamento da alternativa socialista os seguintes:

a) a regulação, pelos produtores associados, do processo de trabalho orientada para a qualidade em lugar da superposição política ou econômica de meta de produção e de consumo predeterminadas e mecanicamente quantificadas;

b) a instituição da contabilidade socialista e do legítimo planejamento de baixo para cima, em vez de pseudoplanos fictícios impostos à sociedade de cima para baixo, condenados a permanecer irrealizáveis por causa do caráter insuperavelmente conflitante desse tipo de sistema;

c) a mediação dos membros da sociedade por meio da troca planejada de atividades, em vez da direção e distribuição política arbitrárias tanto da força de trabalho quanto de bens no sistema do capital pós-capitalista do tipo soviético ou da fetichista troca de mercadorias do capitalismo;

d) a motivação de cada produtor por intermédio de um sistema autodeterminado de incentivos morais e materiais, em vez de sua regulação pela cruel imposição de normas e pela tirania do mercado;

e) tornar significativa e realmente possível a responsabilidade voluntariamente assumida pelos membros da sociedade por meio do exercício dos seus poderes de tomada de decisão, em vez da irresponsabilidade institucionalizada que marca e vicia todas as variedades do sistema do capital.

A necessidade da implementação de novas experiências socialistas não resulta de ponderações teóricas abstratas, mas da crise estrutural cada vez mais profunda do sistema do capital mundializado que destrói trabalhador, trabalho e a cultura em geral.

Assim como Trotsky, em seu tempo histórico, nas condições objetivas colocadas, incidia na educação das massas através do militantismo cultural, cabe aqui o que bem defendeu Gramsci (1968) sobre a construção da cultura em seu tempo. Gramsci (1968, p. 3-23) destacou que para elaborar uma nova cultura não bastam descobertas individuais. É imprescindível difundir criticamente e socializar o já existente, transformando-o em base de ação vital e em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

O acúmulo ao longo da história da luta de classes sinaliza como pilares para a escolarização da classe trabalhadora: *a consistente base teórica*, ou seja, o domínio dos conhecimentos clássicos, científicos, tecnológicos, da filosofia, das artes, da educação física; *a formação política* na disputa dos rumos do que diz respeito à vida humana e seu modo de produção; *a consciência de classe* forjada na luta de classes e na elevação de classe em si para classe para si; e as *organizações revolucionárias*, cientes e conscientes de seu papel, de suas funções, de suas responsabilidades, perante a luta de classes, perante as condições objetivas colocadas, perante a correlação de forças estabelecida, de educar agora com vistas ao futuro. E agora a conjuntura sinaliza greve geral dos trabalhadores, instalação de uma assembleia exclusiva constituinte para promover reformas que até hoje não foram executadas, como a reforma política, agrária, tributária, das comunicações, entre outras, mas sob o controle dos trabalhadores e seu projeto histórico emancipador.

Pelo que lutar, como lutar e com quem lutar deve nos unificar, em torno das reivindicações dos trabalhadores da cidade e do campo, em seus

organismos de luta da classe, construídos historicamente. Com isso, nosso trabalho intelectual assume as feições de guerrilha. (FERNANDES, 2007)

A isto, se alia o método da tradição histórica da luta da classe trabalhadora. Nas lutas revolucionárias (TROTSKY, 1995, p. 73), acumularam-se indicações e, nesse sentido, destacamos:

- a) manter-se inteiramente no terreno do marxismo, única possibilidade de entendermos o que existe, descobrir causas de derrotas e preparar conscientemente a vitória;
- b) utilizar meios e métodos que elevem a consciência de classe, sua confiança em suas próprias forças, sua disposição e abnegação à luta;
- c) abominar os métodos que inspiram medo e docilidade, sufocam o espírito de protesto e revolta e substituem a vontade das massas pela vontade de chefes, dirigentes, substituam a persuasão pela pressão, a análise da realidade pela demagogia e a falsificação;
- d) olhar a realidade de frente com radicalidade, profundidade e na totalidade;
- e) não procurar a linha de menor resistência;
- f) chamar as coisas pelo seu nome;
- g) dizer a verdade, por mais amarga que seja;
- h) não temer obstáculos;
- i) ser rigoroso nas pequenas como nas grandes coisas;
- j) ousar quando chegar a hora da ação;
- k) construir organismos de caráter revolucionário, dispostos a se converter em estruturas democráticas de poder para sustentar a base popular das reivindicações das massas;
- l) apoiar-se na dialética da luta de classes, e não sobre a psicologia dos falidos e amedrontados;
- m) realizar plenárias e assembleias populares, democráticas, amplas e abertas para levantar reivindicações.

Em tempos de avanços do conservadorismo, da direita e da extrema-direita, das políticas neoliberais e avanço da barbárie, é de responsabilidade também dos intelectuais orgânicos defender o projeto histórico socialista, que, nesse momento, materializa-se na construção do *Programa de transição*, na construção da Frente Única, em torno das reivindicações dos trabalhadores. Vamos à luta; ela continua, é necessária, é vital, é permanente, é internacional e é para vencer.

Os movimentos estudantil, popular, sindical e partidário, referenciados no projeto histórico de transição e superação do capitalismo, com autonomia e independência, colocando como horizonte teleológico a emancipação da classe trabalhadora, a emancipação humana, deverão acentuar a luta em defesa das reivindicações transitórias e históricas da classe e enfrentar o Estado burguês, enfrentar as elites que o mantêm, não na perspectiva da conciliação de classe, mas sim na perspectiva do atendimento prioritário das necessidades da classe trabalhadora, visando a própria superação do Estado burguês. E tudo isso tem uma implicação que está expressa no *Programa de transição*. (TROTSKY, 2009) A luta pelas reivindicações transitórias e históricas é permanente e é para vencer. Também, no final do *Manifesto Comunista*, diz-se (MARX; ENGELS, 2007): a luta é internacional. “Trabalhadores do mundo uni-vos”.

Concluimos, portanto, com base na situação real, concreta, nas contradições e nas tendências postas, que o bloco histórico (GRAMSCI, 1978) terá que ser alterado pelos sujeitos políticos que se identificam com o projeto histórico superador – do socialismo científico ao comunismo –, que entra em luta com os que, também formando o bloco histórico, defendem a manutenção do modo de produção capitalista.

Qualquer avanço, portanto, no campo da educação requer nexos e relações com o projeto histórico, e o método pedagógico deve alicerçar a capacidade humana para idear um projeto e agir sob essa orientação, elegendo, nas condições objetivas, as melhores e mais adequadas formas de concretizá-lo. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 22)

Mas, para que qualquer avanço nessa luta de classes seja efetivado, há que se considerar a correlação de forças. Nesse sentido, vamos considerar

os principais sujeitos políticos que estão se movimentando contra a destruição da democracia, em defesa de direitos e conquistas e vamos construir frentes amplas, unidade na ação contra o imperialismo, contra os golpistas, em defesa da soberania, da democracia, do Estado de direitos, da educação pública, laica, gratuita, de qualidade, inclusiva, democrática, socialmente referenciada. Por fim, essa luta não se dará fora:

- a) da ação de governos democráticos e populares e, por isso, a liberdade imediata do ex-presidente Luiz Inácio Lula de Silva é imprescindível;
- b) da união de trabalhadores da cidade e do campo;
- c) de lutas econômicas, ideológicas e políticas articuladas pela insatisfação das massas, que erguerão suas reivindicações concretas; e
- d) pelos organismos de luta da classe trabalhadora que mobilizarão, organizarão e atuarão nos enfrentamentos.

REFERÊNCIAS⁴⁹

BOTOMORE, T. (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 5-9.

CASIMIRO, F. *A Nova Direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil Contemporâneo*. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ENGELS, F. *A origem da propriedade privada, do Estado e da família*. São Paulo: Centauro, 2006.

49 Serão mantidas referências em nota de rodapé. Aqui, estão somente as mencionadas no texto sem referência nas notas.

- FERNANDES, F. *Da guerrilha ao socialismo. A revolução Cubana*. São Paulo, Expressão Popular, 2007.
- FREITAS, L. C. de. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, Ano IX, n. 27, 1987.
- FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.
- GALEANO; E. *As veias Abertas da América Latina*. A estrutura contemporânea da espoliação. 8. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.
- GAMBOA, S. S. *A pesquisa educacional: métodos e epistemologias*. Chapeco; Argus, 2007.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. São Paulo: Civilização Brasileira. 1984.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- IBGE. *Censo demográfico 2010*. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.
- JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise. São Paulo: Boitempo, 2016
- KORYBKO, A. *Guerras híbridas: das revoluções coloridas aos golpes*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LENIN, V. I. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.
- LÊNIN, V. I. *O imperialismo fase superior do capitalismo*. Brasília, DF: Nova Palavra, 2007.
- LÊNIN, V. I. *O que fazer?* Problemas candentes do nosso tempo. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

- MARSIGLIA, A. C.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. *HISTEDBR On-Line*, Campinas, SP, v. 19, p. 1-28, 2019.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 689-784. v. I.
- MARX, K. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1985.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007
- MARX, K.; ENGELS, F.; LÊNIN, V. I.; TROTSKY, L. *O programa da revolução*. Brasília, DF: Nova Palavra, 2009.
- MARX, Karl; ENGELS, Fh. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005
- MONIZ BANDEIRA, L. A. *Presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.
- MONIZ BANDEIRA, L. A.. *As relações perigosas: Brasil Estados Unidos (De Collor a Lula, 1990-2005)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- MONTORO, X. A. *Capitalismo y economia mundial*. Bases teoricas y analisis empíricas para la comprensión de los problemas economicos del siglo XXI. Madri: Instituto Marxista de Economia, 2014.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4 Ed. São Paulo: Intermeios, 2015.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas*. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. PDE. *Plano de desenvolvimento da educação*. Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Comemorativa: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SALAZAR, L. S. *MADRE AMÉRICA: un siglo de violencia y dolor (1898-1998)*. Os crimes do neoliberalismo. “años de soledad, de amarguras sin cuento, de injusticias, violencia y dolor”. 2. ed. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2006.

SOUZA, J. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. Rio de Janeiro: Leya, 2015.

SOUZA, J. *A radiografia do golpe*. Entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SOUZA, J. *A elite do atraso: da escravidão a lava jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017

STRECK, D. (org.). *Fontes da pedagogia latino-americana*. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica editora 2010.

TROTSKY, L. *A Revolução Permanente*. São Paulo. Expressão popular. 2007.

TROTSKY, L. Programa de transição. In: MARX, K. et al. *O programa da revolução*. São Paulo: Nova Palavra, 2009. p. 89-141.

TROTSKY, L. *Programa de transição*. São Paulo: Secretaria de Formação Política do OT, 1995

VALIM, R. *Estado de exceção: forma jurídica do neoliberalismo*. São Paulo: Contracorrente, 2017. jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Contracorrente, 2017.

SOBRE OS AUTORES

ALESSANDRA SANTOS DE ASSIS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFBA. É professora associada da Faced/UFBA. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (Formacce), com atividades de pesquisa no campo da didática, formação de professores, educação a distância, tecnologias da educação e comunicação, cultura digital. Coordena a Comissão Permanente de Formação de Professores e Articulação com a Educação Básica da UFBA. Atua na Coordenação de Design Educacional da Superintendência de Educação à Distância da UFBA.
E-mail: bralessandra2007@gmail.com

AMALI DE ANGELIS MUSSI

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (UNITAU), mestra e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É pós-graduada em Gestão Estratégica e Universitária. Tem experiência na educação infantil e ensino fundamental, na docência do ensino superior e na gestão acadêmica, em cursos de graduação e pós-graduação. Atua na formação inicial e continuada de professores desde 1991. É professora titular Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), docente da área de prática de ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (Neppu), do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEE-BA)

e do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Bahia (Forprof-BA). Atualmente, é vice-reitora da UEFS.

E-mail: amalimussi@hotmail.com

ANA VERENA FREITAS PAIM

Doutorado em Educação pelo Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora assistente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Astronomia, do mestrado profissional em Astronomia da UEFS. Membro do Grupo de Pesquisa Formacce em Aberto (Faced/UFBA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens (Formarser) da UEFS.

E-mail: verenaebianca@gmail.com

CÉLIO DA CUNHA

Bacharel e licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, é professor do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília – área de concentração: políticas públicas de educação e história das ideias pedagógicas. Professor adjunto IV da Faculdade de Educação da UnB (aposentado), membro do Conselho Editorial das revistas *Linhas Críticas* (UnB), *Ensaio* (Fundação Cesgranrio), *Política e Administração da Educação*, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), e *Integração e Conhecimento*, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Nepes) – Mercosul.

E-mail: celio.cunha226@gmail.com

CRISTINA CINTO ARAUJO PEDROSO

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de

São Carlos (UFSCar) e doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *campus* de Araraquara. Atualmente, é docente na Universidade de São Paulo (USP), nos cursos de Pedagogia e de licenciatura em Ciências Biológicas e Música e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Tem experiência na área de educação, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, didática, educação especial e educação inclusiva. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (Gepefe).

E-mail: cpedroso@ffclrp.usp.br

CRISTINA D'ÁVILA

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pedagoga, escritora e professora titular de Didática da Faculdade de Educação (Faced) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Pós-doutora em Educação no campo da didática e ensino superior pela Universidade de Montréal, Canadá. Pós-doutora na área da Pedagogia universitária pela Universidade Paris 5 Sorbonne Cité. Pesquisadora e representante da região Nordeste da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (*Rides*). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (Gepel). É, atualmente, presidente da Associação Nacional de Didática (Andipe).

E-mail: cmdt@ufba.br

ISANEIDE DOMINGUES

Doutora e mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Letras pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Atua como pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação do Educador (Gepefe) e na formação contínua de professores. Tem se dedicado à pesquisa em que enfatiza temas como profissionalidade docente, formação contínua de educadores, coordenação pedagógica e formação de professores nos cursos de Pedagogia.

E-mail: isandomin@gmail.com

JOSÉ CERCHI FUSARI

Graduado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestrado em Filosofia da Educação pela PUC-SP, doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professor titular da USP.

E-mail: jcfusari@usp.br

JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pedagogo pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor adjunto da UFPB, onde leciona componentes de currículo e trabalho pedagógico em cursos de licenciatura. Atua como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, na linha de pesquisa em Processos de Ensino-Aprendizagem, investigando temas relativos à identidade epistemológica da pedagogia e da didática, educação integral e educação não escolar. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (Gepptes).

E-mail: leonardorolimsevero@gmail.com

LANA DE SOUZA CAVALCANTI

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestra em Educação pela UFG, doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora na Universidade Complutense de Madrid, na Espanha, e em Buenos Aires, na Argentina. Atua nas áreas de ensino de geografia e de formação de professores. É coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (Nepeg). Atualmente, é professora titular da UFG.

E-mail: ls.cavalcanti17@gmail.com

MARIA CLÁUDIA SILVA DO CARMO

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Graduada em Pedagogia, professora adjunta de Didática do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), ambos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Seus estudos e pesquisas dedicam-se ao campo da didática, do currículo, da contação de histórias e da formação. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens (Formarser). Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (Formacce) da UFBA.

E-mail: mcarmo9@yahoo.com.br

MARIA ISABEL DE ALMEIDA

Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou mestrado, doutorado e livre docência em Didática pela Faculdade de Educação da USP e pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona. Atualmente, é professora associada sênior na Faculdade de Educação da USP. Foi coordenadora (2012-2014) do Programa de Pós-Graduação dessa faculdade, assessora (2006-2010) da Pró-Reitoria de Graduação da USP e coordenadora (2015-2017) do Grupo de Trabalho (GT) “Didática” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). É pesquisadora e coordenadora, em parceria, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (Gepefe). Coordena a série de publicações sobre ensino superior da Cortez Editora.

E-mail: mialmei@usp.br

MARINALVA LOPES RIBEIRO

Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), graduada em Pedagogia pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutorado em Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá, e pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é professora plena da UEFS, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS

e vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (Neppu).

E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES

Mestra e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) com pós-doutoramento em Educação pela Universidade Católica Portuguesa, *campus* Lisboa. Atualmente, é professora assistente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e líder do Observatório de Profissionais da Educação: Políticas e Pesquisa-Formação, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professora da UNISANTOS e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (Gepefe).

E-mail: neide.ogomes@gmail.com

SELMA GARRIDO PIMENTA

Graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora aposentada sênior Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e professora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Coordena (em parceria) o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (Gepefe) desde 1989, Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Membro do Grupo de Trabalho (GT) “Didática” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do qual foi coordenadora (1996-1999), e vice-presidente da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe), desde 2018. Pesquisadora IA do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: sgpiment@usp.br

UMBERTO DE ANDRADE PINTO

Licenciado em Matemática pela Universidade São Judas Tadeu, graduado em Pedagogia com especialização em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em Educação Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É integrante de dois grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (Gepefe), da USP, e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (Gepepinfor), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professor adjunto do Departamento de Educação da Unifesp. Tem experiência na área de educação, com ênfase em didática, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, pedagogia, formação de pedagogos, escola pública, coordenação pedagógica e docência no ensino superior.

E-mail: uapinto@gmail.com

VALÉRIA CORDEIRO FERNANDES BELLETATI

Graduada em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), mestra e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é integrante Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (Gepefe) e professora da Faculdade de Ciências da Saúde. Tem experiência na área de educação, com ênfase em didática, teorias de ensino e práticas escolares, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial de professores, formação contínua, pedagogia universitária, avaliação de aprendizagem.

E-mail: valerabelletati@gmail.com

VELEIDA ANAHI DA SILVA

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8, na França. Pós-doutora pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Cuiabá (UNIC). Atualmente, é professora associada da UFS, no Departamento

de Educação com as disciplinas de Didática Geral, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Seminários Integradores 1 e 2; na pós-graduação com as disciplinas: Didática, Métodos e Técnicas de Ensino, Teoria da Aprendizagem e Seminário de Pesquisa. É membro, na UFS, dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED), em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIMA) e do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF). Fundou e lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade (Educon). Coordenadora geral do Colóquio Internacional Educon.

E-mail: vcharlot@terra.com.br

	COLOFÃO
FORMATO	17 x 24 cm
TIPOGRAFIAS	Scala Sans Scala
PAPEL	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
IMPRESSÃO	EDUFBA
CAPA E ACABAMENTO	Gráfica 3
TIRAGEM	100 exemplares

Quais enfrentamentos às abordagens teóricas as pesquisas têm contemplado diante dos desafios políticos da atualidade? E, nesses contextos, até que ponto tem sido possível abordar os temas da contemporaneidade que são nucleares ou atravessam o saber didático, como o protagonismo dos sujeitos, as emergências, as tensões e as tecnologias; as contribuições oriundas das aproximações realizadas entre a didática e as distintas áreas do conhecimento e as relações e implicações produzidas entre a didática e as narrativas de formação docente sob a égide da sociedade neoliberal? Essas são algumas das questões fundamentais e norteadoras deste livro. O público ao qual se destina é muito amplo: desde as pessoas sensíveis às problemáticas educacionais, aos profissionais da educação, professores universitários e da educação básica, dirigentes e técnicos educacionais, estudantes de licenciaturas e estudantes da pós-graduação.

ISBN 978-85-232-1913-0

