

Flávia Evelin Bandeira Lima Valério
George Francisco Santiago Martin
Antonio Carlos de Souza
(Orgs.)

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

análises, fundamentos e práticas
Vol. 3



Pesquisas em Educação:
análises, fundamentos e práticas

Volume 3

**Flávia Evelin Bandeira Lima Valério
George Francisco Santiago Martin
Antonio Carlos de Souza
(Organizadores)**

**Pesquisas em Educação:
análises, fundamentos e práticas**

Volume 3

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

**Flávia Evelin Bandeira Lima Valério; George Francisco Santiago Martin;
Antonio Carlos de Souza [Orgs.]**

Pesquisas em Educação: análises, fundamentos e práticas. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 399p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1580-8 [Impresso]
978-65-265-1571-6 [Digital]**

1. Educação Básica. 2. Pesquisa. 3. Fundamentos. 4. Práticas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Macos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Apresentação	9
Prefácio	19
Marisa Noda Siderly do Carmo Dahle de Almeida Vanessa Campos Mariano Ruckstadter	
Educação básica: gestão e planejamento	
Influências ideológicas: desafios e possibilidades para fortalecer a gestão democrática no contexto educacional	25
Ana Paula Pedrina Spada Siderly do Carmo Dahle de Almeida	
Do que precisa uma gestão educacional/escolar para ser considerada democrática?	45
Anésio José Duarte Filho Marisa Noda	
O Estado, as ações afirmativas e a avaliação da educação básica: uma reflexão para questão étnico-racial	63
Celso Yoshiharu Agata Moreira Flávio Massami Martins Ruckstadter	
Da formação continuada para a emancipação humana	87
Eduarda Souza de Almeida Marisa Noda	

Pedagogia Histórico-Crítica e a consciência filosófica na formação docente	103
Gabriele Machado João Vicente Hadich Ferreira	
As avaliações externas e a lógica de mercado na formação continuada de professores do ensino básico no Brasil	123
Inês Gaspar de Moraes Marisa Noda	
Implicações da sociedade civil empresarial na educação pública	139
Luana Carla dos Santos Flávio Massami Martins Ruckstadter	
Formação ou treinamento? Uma análise da centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais	155
Matheus Carriel Batista João Vicente Hadich Ferreira	
O Programa Memória Escolar, educação e patrimônio no estado de São Paulo: uma análise das implicações políticas do Centro de Referência Mario Covas na educação básica	175
Mateus Forcella Biagini Flávio Massami Martins Ruckstadter	
As avaliações externas e a inclusão educacional: os desafios enfrentados pela gestão escolar	195
Silmara Pimentel Barbosa Lemes Siderly do Carmo Dahle de Almeida	

Práticas docentes para a educação básica

Teorias pedagógicas, transformação educacional: 217 desafios na formação do professor formador

Claudiana Messias de Lima Fittipaldi

Flávia Evelin Bandeira Lima Valério

Reflexões sobre teorias e práticas pedagógicas na 235 formação docente inicial e continuada

Diego Henrique Barroso

Patrícia de Cristina de Oliveira Duarte

Teorias pedagógicas e ação docente: um relato a partir da 257 educação básica no Brasil

Gabriely Cristine de Souza

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Do tradicional para o construtivismo e do construtivismo 279 para uma perspectiva em construção...

Glaisier Mara Aparecida Mariano da Silva

Juliane Priscila Diniz Sachs

Reflexão sobre as teorias pedagógicas e o movimento 293 maker: um relato de experiência

Juliana Barcelos Amaral

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério

As teorias pedagógicas e a importância da perspectiva 309 crítica na ação docente para a educação básica: relato de experiência

Juliana Bento Lopes Vilas Boas

Juliane Priscila Diniz Sachs

Da teoria à prática: experiências de uma professora alfabetizadora	327
Juliana Senci de Almeida Marcusso Flávia Evelin Bandeira Lima Valério	
Teorias pedagógicas e ação docente na educação básica: um relato de experiência	345
Karen Luana Inêz da Silva Jorge Sobral da Silva Maia	
Desdobramentos pedagógicos na educação dos surdos: um relato vivencial da prática docente e suas experiências teóricas	361
Pâmela Cristina Pereira Gonzaga Vanessa Campos Mariano Ruckstadter	
Relato de experiência: vivência da prática atrelada aos conhecimentos das teorias pedagógicas	377
Tatiani Chagas Alberto George Francisco Santiago Martin	
Sobre as autoras e os autores	391

Apresentação

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero como isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre, que é a técnica. Estas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política (SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 212).

Este texto, intitulado *Pesquisas em educação: análises, fundamentos e práticas*, volume 3, é produto do envolvimento acadêmico, científico, político de estudantes e docentes do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação Básica (PPed) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Os dez textos foram elaborados como resultado final das disciplinas obrigatórias ministradas em 2023, das duas linhas de pesquisa do Programa: Educação básica: gestão e planejamento e Práticas docentes para a educação básica.

Pensar e discutir o mundo educacional, especificamente a educação básica, nos seus fundamentos e práticas significa visitar o lugar da educação, da escola, em suas múltiplas determinações e relações, nos diversos tempos e espaços históricos. Com isso, entendemos que a educação, a escola, fazem parte de um campo de disputas teóricas e práticas, no sentido de pensar e organizar o mundo social, cultural. Por isso, este livro apresenta uma diversidade de reflexões sobre os fundamentos educacionais e práticas docentes, a partir das diversas experiências, concepções e perspectivas, no mundo da concreticidade histórica.

Influências ideológicas: desafios e possibilidades para fortalecer a gestão democrática no contexto educacional, da autoria de Ana Paula Pedrina Spada e Siderly do Carmo Dahle de Almeida. O texto aborda as influências ideológicas da classe dominante no contexto educacional e propõe estratégias para fortalecer a gestão democrática. A partir das concepções da Pedagogia Histórico-crítica, a pesquisa busca superar as contradições das propostas pedagógicas governamentais que mantêm a conformidade e a submissão dos indivíduos. É destacada a importância de uma educação crítica e emancipatória, que incentive os sujeitos a compreender as estruturas de poder e lutar por uma gestão democrática efetiva.

Do que precisa uma gestão educacional/escolar para ser considerada democrática? da autoria de Anésio José Duarte Filho e Marisa Noda. O processo de redemocratização ocorrido no Brasil na década de 1980 possibilitou a discussão sobre gestão e democracia. Afinal, do que precisa uma gestão escolar para ser considerada democrática? Propomos aqui uma discussão em torno da temática. Para tanto, o método é o materialista histórico-dialético, de Marx. Em relação aos procedimentos, lançaremos mão das pesquisas bibliográficas e da análise de marcos legais, a partir da Constituição Federal de 1988. A escola precisa de autonomia e poder de decisão. Em linhas gerais, alguns desafios são-nos colocados: a defesa da democracia, a superação da regra da maioria e a redução da distância entre discursos e ações.

O Estado, as ações afirmativas e a avaliação da educação básica: uma reflexão para questão étnico-racial da autoria de Celso Yoshiharu Agata Moreira e Flávio Massami Martins Ruckstadter. Ao considerarmos as ações afirmativas na educação básica, é inevitável mencionar a Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão de temas relacionados ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Este texto propõe um debate inicial sobre a educação para a diversidade multiétnica e o papel do Estado como avaliador

na elaboração de políticas que reconheçam, promovam e implementem mecanismos para um ensino anti-racista.

Da formação continuada para a emancipação humana da autoria de Eduarda Souza de Almeida e Marisa Noda. Este estudo tem como objetivo explorar os elementos envolvidos a formação continuada de professores com vistas a emancipação humana. É importante conceber a formação de professores para muito além da reprodução de conteúdo, mas sim como um processo caminhando para a emancipação. Com tudo, essa pesquisa se dá com o caráter de revisão bibliográfico, e usaremos como aporte os autores Saviani (2009, 2011, 2017), Gatti (2009, 2010), Marx (2004, 2010) entre outros para fornecer e embasar a discussão sobre a formação continuada para a emancipação humana.

Pedagogia Histórico-Crítica e a consciência filosófica na formação docente da autoria de Gabriele Machado e João Vicente Hadich Ferreira. O propósito do ensaio foi abordar a compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e seu impacto na formação de professores, visando o desenvolvimento da consciência filosófica. Nesse contexto, a consciência filosófica é considerada um meio para uma práxis educativa que vai além do conhecimento superficial, orientando para uma compreensão crítica do mundo. A busca por uma educação emancipadora e libertadora envolve a compreensão dos fundamentos que se opõem à violência e à barbárie, promovendo assim uma práxis pedagógica pautada na crítica.

As avaliações externas e a lógica de mercado na formação continuada de professores do ensino básico no Brasil da autoria de Inês Gaspar de Moraes e Marisa Noda. O artigo aborda o processo de implementação da avaliação da educação básica a partir de um breve levantamento histórico da legislação que normatiza as avaliações externas, bem como de pesquisas que investigam como a lógica de mercado vem se estruturando e conduzindo as políticas educacionais no Brasil. Buscou-se, a partir das análises documentais e do referencial teórico, apresentar alguns impactos desses indicadores de qualidade da educação na formação continuada de professores do ensino básico de modo a atender as metas que

almejam qualificar para o mercado de trabalho sem perder o controle gerencial do processo pedagógico nas escolas.

Implicações da sociedade civil empresarial na educação pública da autoria de Luana Carla dos Santos e Flávio Massami Martins Ruckstadter. O estudo analisa a crescente participação empresarial na educação básica, questionando os interesses que motivam tal envolvimento e como isso afeta a formulação e implementação de políticas educacionais. Esta realidade, pautada em ideais neoliberais, se desenvolve em um contexto no qual o papel do Estado é reinterpretado, de modo a favorecer a expansão da influência privada no âmbito educacional. Nesse sentido, observa-se que há um impacto na democratização do sistema educacional, especialmente em relação à padronização do ensino e à ênfase excessiva em resultados mensuráveis.

O Programa Memória Escolar, educação e patrimônio no estado de São Paulo: uma análise das implicações políticas do Centro de Referência Mario Covas na educação básica da autoria de Mateus Forcella Biagini e Flávio Massami Martins Ruckstadter. Este trabalho tem como objetivo debater as conexões do programa Memória Escolar, Educação e Patrimônio na educação básica com as escolas estaduais de São Paulo. Projeto criado para incentivar o levantamento, preservação e difusão de arquivos na educação básica, traz condições da preservação da memória escolar de forma seletiva e controlada. Através do decreto 54.876/09, o estado de São Paulo determinou normas em que os centros de memória foram desenvolvidos sob comandos da curadoria do Palácio do governo. Sob a corrente teórica do materialismo histórico-dialético, e metodologia documental, é analisado as intenções e repercussões destas políticas educacionais.

Formação ou treinamento? Uma análise da centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais da autoria de Matheus Carriel Batista e João Vicente Hadich Ferreira. Este estudo investiga, a partir da Teoria Crítica (Adorno), a centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais contemporâneas. Considerando que a avaliação é um ato político, não basta pensar

em novas técnicas, instrumentos e aparatos tecnológicos para avaliar se, ao fazer isso, desconsidera-se seus efeitos na formação do estudante. Os meios são importantes, mas é fundamental compreender a finalidade que subjaz nas propostas, a concepção por detrás. Com isso, não se pretende rechaçar as pesquisas voltadas ao desenvolvimento desses métodos, mas, sim, a ingenuidade ou a astúcia de quem pretende ilustrar a avaliação como uma atividade neutra.

As avaliações externas e a inclusão educacional: os desafios enfrentados pela gestão escolar da autoria de Silmara Pimentel Barbosa Lemes e Siderly do Carmo Dahle de Almeida. O artigo aborda alguns desafios enfrentados pela gestão escolar diante das avaliações externas no contexto da inclusão educacional, destacando a dificuldade em conciliar as demandas dessas avaliações, que muitas vezes priorizam resultados padronizados, com a garantia da inclusão e atendimento adequado aos alunos com deficiência. A pressão por bons resultados nas avaliações em larga escala pode impactar as estratégias de inclusão, levando a gestão a buscar um equilíbrio entre atender as exigências externas e promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. Apontará questões implícitas de responsabilização pelo baixo desempenho além de fatores que induzem à competitividade.

Teorias pedagógicas, transformação educacional: desafios na formação do professor formador da autoria de Claudiana Messias de Lima Fittipaldi e Flávia Evelin Bandeira Lima Valério. Este relato surge da necessidade de refletir cientificamente sobre os processos formativos docentes, visando elevar sua qualidade. Compreendendo a realidade escolar local, buscar ação transformadora na formação de docentes-pesquisadores, destacando a importância das teorias pedagógicas. Os estudos no Programa de Mestrado do PPEd, proporcionaram a construção de identidade e reconhecimento de conhecimentos para analisar teorias. Esses subsídios são cruciais para compreender e aprimorar o processo contínuo de formação docente. Uma análise da

formação de professores, especialmente do professor formador, questionando quem forma o formador.

Reflexões sobre teorias e práticas pedagógicas na formação docente inicial e continuada da autoria de Diego Henrique Barroso e Patrícia de Cristina de Oliveira Duarte. Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as tendências pedagógicas, que nortearam o processo de ensino-aprendizagem no Brasil. Nesse sentido, propicia profícuas reflexões sobre a prática do professor em contexto de Educação Básica, destacando-se a importância do domínio das Teorias Pedagógicas para o desenvolvimento teórico do docente e sua habilidade em conectá-las à prática em sala de aula. Sob tal enfoque, o trabalho apresenta um relato de experiência docente, por meio do qual se evidencia a premente necessidade de se estabelecer uma efetiva relação reflexiva entre teoria e prática, contribuindo para o aprimoramento profissional do educador.

Teorias pedagógicas e ação docente: um relato a partir da educação básica no Brasil da autoria de Gabriely Cristine de Souza e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. O objetivo deste texto é relacionar as experiências na Educação Básica, com ênfase nas vivências na Educação Infantil e as transformações desenvolvidas nas reflexões sobre a ação docente a partir dos conhecimentos adquiridos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). As reflexões e discussões viabilizadas pelo PPEd contribuíram para uma ressignificação da formação inicial recente e das poucas experiências na ação docente na Educação Básica sobre as práticas pedagógicas pensadas para a sala de aula, principalmente em relação a intencionalidade e planejamento pedagógicos.

Do tradicional para o construtivismo e do construtivismo para uma perspectiva em construção... da autoria de Glaisier Mara Aparecida Mariano da Silva e Juliane Priscila Diniz Sachs. No relato de experiência apresentado, a autora revisita momentos significativos de sua trajetória acadêmica e profissional, desde a educação básica até a graduação, logo é abordada sua formação na graduação, fundamentada no construtivismo, e a distância entre a

teoria aprendida e a prática pedagógica vivenciada em sala de aula. Portanto, o relato emerge de discussões sobre teorias pedagógicas, estimulando questionamentos e reflexões nos docentes que buscam aprimorar suas práticas no ambiente escolar. A fundamentação teórica do relato inclui autores como Freire, Saviani, Castanho, Duarte, e Candau, que serão explorados nos tópicos subsequentes.

Reflexão sobre as teorias pedagógicas e o movimento maker: um relato de experiência da autoria de Juliana Barcelos Amaral e Flávia Évelin Bandeira Lima Valério. Este relato de experiência destaca a interação entre teorias pedagógicas e o movimento maker na educação. Discorre-se acerca da importância da formação continuada dos professores e a necessidade de uma compreensão profunda das teorias educacionais para o desenvolvimento de práticas inovadoras. Reflete-se como a oficina "Movimento Maker: da criação à prática educativa" para alunos de Educação Física pode promover uma educação inclusiva e dialógica. Discute-se sobre o papel essencial do educador em fomentar um aprendizado significativo e estimular a autonomia de escolares em seu processo educativo, unindo teoria e prática com criatividade e inovação.

As teorias pedagógicas e a importância da perspectiva crítica na ação docente para a educação básica: relato de experiência da autoria de Juliana Bento Lopes Vilas Boas e Juliane Priscila Diniz Sachs. Este trabalho aborda as Teorias Pedagógicas e sua influência na educação básica. Seu objetivo é apresentar as Teorias Críticas, Não-Críticas com foco na Teoria Crítica da educação, visto todas serem consideradas fundamentais na construção das práticas educativas. A autora apresenta uma reflexão pessoal por meio de um relato de experiência, apoiada em artigos estudados na disciplina: Bases Epistemológicas das Teorias da Educação. Espera-se que a abordagem realizada proporcione aos professores um olhar para sua prática pedagógica sob o viés da compreensão e utilização das Teorias Pedagógicas.

Da teoria à prática: experiências de uma professora alfabetizadora da autoria de Juliana Senci de Almeida Marcusso e Flávia Evelin Bandeira Lima Valério. O presente relato de

experiência destaca a importância da formação continuada do professor, especialmente por meio do Mestrado, para o seu aprimoramento da prática docente. A disciplina sobre Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica, proporcionou uma reflexão profunda, ligando os conceitos estudados, com a experiência como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A exposição às várias de Teorias Pedagógicas possibilitou uma ampla compreensão sobre o papel do professor e a adaptação de estratégias de ensino que sejam mais eficazes.

Teorias pedagógicas e ação docente na educação básica: Um relato de experiência da autoria de Karen Luana Inêz da Silva e Jorge Sobral da Silva Maia. Este trabalho discute a importância de uma educação crítica e emancipatória na rede pública para a transformação das relações sociopolíticas com vista à formação de agentes sociais, para a superação da hegemonia capitalista. Diante dos determinantes inerentes ao trabalho docente, ressalta-se a importância da apropriação de uma teoria pedagógica histórico-crítica cuja centralidade seja a prática social transformadora, que parte de uma apropriação crítica do conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade para a constituição de uma nova forma de produção de vida em sociedade.

Desdobramentos pedagógicos na educação dos surdos: um relato vivencial da prática docente e suas experiências teóricas da autoria de Pâmela Cristina Pereira Gonzaga e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Este capítulo relata uma experiência que busca conectar o aprendizado adquirido no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) com a prática docente na Educação Básica, especialmente na educação de surdos. Destaca-se a importância de integrar teoria e prática na formação de professores, conforme preconizado por Vázquez (2003). O diálogo com as teorias pedagógicas, especialmente as discutidas por Saviani (2003), Libâneo (2013), Martins, Duarte (2010) e Vázquez (2003), é central. A abordagem educacional deve ser problematizadora, baseada na prática social e nas necessidades específicas dos alunos surdos, a

buscar à transformação da aprendizagem e a mitigação das disparidades existentes.

Relato de experiência: vivência da prática atrelada aos conhecimentos das teorias pedagógicas da autoria de Tatiani Chagas Alberto e George Francisco Santiago Martin. O presente trabalho refere-se a um relato sobre as vivências como mestranda participante das discussões relacionadas às vertentes pedagógicas, bases epistemológicas das teorias da educação, concepções pedagógicas e saberes docentes, como também apresenta relatos vivenciados em anos de gestão na Rede Pública Municipal. Destaca-se que a partir do confronto com estudos teóricos realizados durante a disciplina e a prática desenvolvida na escola é possível contribuir com a formação docente de modo a multiplicar os saberes possibilitando uma prática educativa mais transformadora.

Diante das provocações apresentadas, instamos os leitores a debruçarem-se sobre os diversos textos, de modo a fazerem a sua experiência de análise, de compreensão, de aprendizagem, de crítica sobre pesquisas em educação. Com isso, também participar deste esforço acadêmico, científico, político de pensar a educação, na sua diversidade, pluralidade, revisitando a contribuição e atualidade da tradição teórica presente nos textos aqui publicados e a disposição de olhar sempre para a concretude da existência sem perder a perspectiva da constituição da *práxis* que deve mover nossa luta no campo social, educacional.

Pensar a educação, neste sentido, em seus fundamentos teóricos e práticas políticas, a partir de relações sociais concretas, é pensar a educação com compromisso ético, responsabilidade política, sensibilidade estética, rigor científico. Tais pesquisas expressam a disposição teórica e prática de contribuir na formação de uma racionalidade consciente, interventiva, de compreensão e ação sobre o mundo concreto. Neste sentido, a educação se constitui numa atitude política consciente, coerente com os princípios da emancipação política e humana.

Os autores
Os organizadores

Prefacio

É com grande honra e gratidão que aceitamos o convite para escrever o prefácio desta obra, 'Pesquisas em Educação: Análises, Fundamentos e Práticas'. Este livro representa uma coletânea essencial para iluminar a diversidade e a profundidade das pesquisas no campo da educação, um domínio em constante evolução e de vital importância. A riqueza deste volume reside na variedade de temas e perspectivas que abrange e no compromisso comum dos autores e autoras em fomentar uma compreensão mais profunda dos processos educacionais como alicerces para a construção de práticas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo inclusivas, justas e transformadoras.

Ao destacar a importância de abordagens analíticas e críticas em meio aos desafios educacionais contemporâneos, esta obra convida a todos os envolvidos com a educação a refletirem sobre nossas práticas e a nos engajarmos de maneira ainda mais significativa na jornada contínua de aprimoramento da educação. Portanto, é com um sentimento de profundo respeito e admiração que agradecemos aos organizadores por nos proporcionarem a oportunidade de prefaciá-lo este projeto inspirador e transformador.

A educação possui duas dimensões indissociáveis: técnica e política. Na interseção desses dois fundamentos, reside o poder de transformação social com a qual a educação se compromete. A dimensão técnica abrange a aquisição de conhecimentos que, embora possam parecer neutros, são, na verdade, profundamente imbricados nas estruturas de poder e no contexto socioeconômico vigente. Por outro lado, a dimensão política da educação envolve o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social, formando os sujeitos a questionar e desafiar as desigualdades e injustiças intrínsecas ao sistema. Esse dualismo reflete a complexidade da prática educacional e destaca o seu papel como

um campo de luta, em que os conteúdos e métodos de ensino são constantemente disputados em um esforço para moldar futuras gerações de acordo com diferentes visões de mundo. Portanto, reconhecer a indissociabilidade dessas dimensões é fundamental para compreender a educação como uma ferramenta de emancipação, que busca o desenvolvimento intelectual e a libertação social.

Diante dessa compreensão da educação, marcada, entre outras, por sua dualidade técnica e política e seu potencial de transformação social, surge a necessidade de investigar mais profundamente tais dimensões por meio da pesquisa. É neste contexto que esta obra assume sua relevância, reconhecendo as complexas interações entre a educação e as estruturas sociais, econômicas e políticas que a moldam. Ao reunir um conjunto diversificado de estudos, o volume apresenta abordagens analíticas e críticas buscando oferecer caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e transformadoras, posicionando-se como um testemunho da importância da pesquisa em captar a essência multifacetada da educação e como um convite à ação, incentivando educadores, pesquisadores e políticos a engajar-se ativamente na reformulação da educação para atender às demandas de uma sociedade em constante evolução.

Em tempos de negacionismo, ataque à ciência e difusão de informações falsas, ter um grupo empenhado em discutir os fundamentos e as práticas docentes em uma perspectiva analítica e crítica significa realizar alguns enfrentamentos. Estes desafios não são meramente teóricos ou acadêmicos; eles têm implicações diretas na sala de aula, influenciando a maneira como professores e alunos interagem com o conhecimento e entre si. A capacidade de distinguir entre fato e ficção, ciência e suposição, argumento e opinião, torna-se uma habilidade essencial para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para sua atuação como cidadãos responsáveis e informados. Assim, o papel do educador se expande, exigindo um compromisso ainda mais firme com a verdade, a ética e o respeito ao rigor científico.

Como nos ensina Gramsci: diante do pessimismo da razão, o otimismo da ação. Os artigos que a obra nos apresenta são orientados pelo trabalho que pesquisadoras e pesquisadores desenvolvem em escolas da Educação Básica, exemplificando a ação gramsciana, demonstrando que o enfrentamento a um projeto de educação, que visa uma formação não omnilateral, constrói-se com conhecimento gerado pela pesquisa britada na vida prática. Manter-se otimista na tarefa de proceder discussões embasadas cientificamente na área de educação é também lutar em defesa da educação na construção de uma sociedade democrática. Que esse movimento engendrado nesta obra se difunda e reúna outros tantos educadores na tarefa de defender o conhecimento científico.

Esta publicação também representa a consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Educação Básica (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, que vem trazendo importantes publicações para pensar a educação e seus esteios, contribuindo para mudanças na formação de professoras e professores.

Jacarezinho, outono de 2024.

Marisa Noda
Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Educação básica: gestão e planejamento

Influências ideológicas: desafios e possibilidades para fortalecer a gestão democrática no contexto educacional

Ana Paula Pedrina Spada
Siderly do Carmo Dahle de Almeida

Introdução

Partindo dos estudos realizados na disciplina de Gestão, Planejamento e Políticas de Avaliação da Educação Básica, no Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), este texto apresenta como objetivo discutir as influências ideológicas da classe dominante no contexto educacional e apresentar estratégias para superar as contradições e fortalecer a gestão democrática. Para tanto é necessário partir do seguinte questionamento: Como enfrentar os desafios impostos pelas influências ideológicas da classe dominante na gestão democrática do contexto educacional e implementar estratégias efetivas para superar essas contradições?

Diante de tal questionamento incorporam-se as concepções da Pedagogia Histórico-crítica (PHC) como mecanismo de luta ao enfretamento dos anseios da classe dominante. A pesquisa se justifica por meio dos estudos e pesquisas realizados durante o curso de mestrado. Neste período, foi possível observar de forma mais aprofundada as contradições das propostas pedagógicas governamentais que defendem a democracia e a formação de cidadãos críticos e ativos, no entanto, oferecem conteúdos vazios de forma a manter a conformidade e a submissão dos indivíduos. Ressalta-se a necessidade de uma educação crítica e emancipatória, que seja de natureza dialética. Essa educação deve incentivar os

sujeitos a compreenderem as estruturas de poder presentes na sociedade e a lutar por uma gestão democrática efetiva.

O estudo fundamenta-se em fontes bibliográficas e documentais, obtendo como revisão de literatura os materiais utilizados na disciplina mencionada anteriormente, bem como outras literaturas com fundamentação filosófica no materialismo histórico e dialético que contribui com os estudos realizados pela pesquisadora. A pesquisa está dividida em dois tópicos, primeiro se discute a necessidade de repensar a democracia para além das definições formais e constitucionais, de modo que amplie as condições de superação das desigualdades sociais no contexto educacional. A democracia é um sistema político que tem como princípio básico a igualdade de todos os cidadãos em direitos e oportunidades (Green, 2009). No entanto, muitas vezes, as definições formais e constitucionais da democracia não são suficientes para garantir a superação das desigualdades sociais, principalmente no contexto educacional. Ao discutir a necessidade de repensar a democracia além das definições formais e constitucionais, busca-se ampliar as condições para que a democracia atue de forma mais efetiva no combate às desigualdades sociais na educação.

Isso implica em compreender que a democracia deve ir além da simples garantia do acesso ao sistema educacional, focando também na qualidade da educação oferecida. É fundamental garantir que todos os indivíduos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento acadêmico e pessoal, independentemente de sua origem social, étnica ou econômica.

Por fim, será abordado o papel do currículo como instrumento de emancipação, visando a educação transformadora para uma sociedade igualitária e democrática, e a necessidade de evidenciar os aspectos ideológicos presentes no ensino e analisar as relações de poder e dominação no âmbito educacional. O currículo, no contexto educacional, desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes. No entanto, o currículo adotado nas

escolas muitas vezes reproduz desigualdades sociais e reforça relações de poder e dominação existentes na sociedade.

A abordagem do currículo como instrumento de emancipação visa romper com esse modelo dominante, sendo importante evidenciar os aspectos ideológicos presentes no ensino, ou seja, compreender que o currículo e as práticas pedagógicas são carregados de intencionalidades políticas e sociais, refletindo determinadas visões de mundo e interesses sociais.

Ao analisar essas ideologias, é possível identificar as relações de poder e dominação que permeiam o ambiente educacional. Essa análise das relações de poder no âmbito educacional é fundamental para que se promova uma educação transformadora. Nessa direção, espera-se que ao reconhecer e problematizar as estruturas de poder presentes nas instituições de ensino, seja possível buscar a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, igualitárias e emancipatórias. Além disso, destaca-se a importância de incorporar fundamentos teóricos que levem a refletir sobre a relevância dos conhecimentos sistematizados para uma educação emancipadora.

A democracia para além das definições formais e constitucionais: ampliando as condições de superação das desigualdades sociais no contexto educacional

A gestão democrática no contexto educacional é um princípio fundamental para promover a participação de todos os envolvidos no processo educativo, garantindo uma educação mais inclusiva e igualitária. É importante destacar que a concepção de gestão democrática pode ser alvo das influências ideológicas da classe dominante, especialmente sob as bases neoliberais. Afinal, “a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. (SAVIANI, 1999, p.41). Nesse texto, discutiremos como essas influências ideológicas podem causar

estranhamento e contradições no contexto educacional, prejudicando a efetivação da gestão democrática.

A organização da gestão democrática na escola envolve a participação em decisões coletivas que abrangem o propósito fundamental da existência da instituição, que é promover o saber sistematizado e a formação humanizada das novas gerações. Saviani (2014, p.654) ressalta que a “educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia”.

A função política da educação e a concepção da escola como instrumento de participação política é relevante, porém requer algumas considerações. É importante ressaltar que a educação não é o único meio de se implantar a democracia, embora desempenhe um papel fundamental na formação cidadã e na promoção dos valores democráticos, existem outras esferas da sociedade que também influenciam nesse processo, ou seja, educação por si só não garante a efetividade da democracia.

Ainda sobre o papel da educação, Saviani ressalta haver um paradoxo sobre o qual precisamos refletir:

o mesmo raciocínio coerente e plausível que respalda o papel da escola de formar para o exercício consciente da cidadania gera conclusões contraditórias. Assim, quando, diante da pergunta que escola queremos, respondemos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania, encontramos-nos diante de expectativas contraditórias: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída (Saviani, 2017, p. 655).

Aqui se percebe o objetivo de formar cidadãos ativos e críticos, porém, também se deseja, ainda que de modo implícito, que esses

cidadãos sejam submissos. Esta contradição revela uma tensão entre as expectativas da sociedade e as verdadeiras intenções por trás da educação. Outro aspecto a ser considerado é que a ideia de uma escola como instrumento de participação política é alvo de disputas ideológicas, estando sujeita a influências e manipulações que podem ir contra a própria democracia que se busca implantar.

A gestão democrática na educação é um tema amplamente debatido sendo formalizada na Constituição Federal de 1988 e também na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 em 1996. A implementação das políticas públicas requer tempo e discussões adicionais para que aconteçam mudanças efetivas nas escolas, mesmo que a gestão democrática já esteja estabelecida por lei. Isso se deve ao fato de que questões arraigadas à forma de organização atual precisam ser superadas, o que demanda tempo e esforços contínuos.

Ou seja, pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização. Do contrário, trata-se apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma. A democracia se faz menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais. (Souza, 2019, p.128)

Destaca-se a necessidade de pensar nas reais possibilidades de realização da democracia, pois fazer escolhas na esfera pública não é o suficiente. A democracia vai além das definições formais e constitucionais dos direitos dos indivíduos, sendo fundamental a ampliação das condições de superação das desigualdades sociais. Conforme Saviani (2017, 654) destaca: “Não foi outra a expectativa gerada no processo de consolidação da sociedade burguesa moderna ao propor a escola redentora da humanidade... expectativa que foi traduzida no objetivo de transformar os súditos em cidadãos”. Essas influências ideológicas da classe dominante causam estranhamento e contradições no contexto educacional.

Ainda sob a perspectiva das ideias de Saviani muitos dirigentes educacionais, gestores escolares e professores possuem a intenção de formar estudantes que sejam disciplinados, ordeiros, respeitosos com os outros, que reconheçam a diversidade e sigam a hierarquia. No entanto, essa mesma intenção contradiz o papel da escola em formar cidadãos ativos, críticos e transformadores. O paradoxo está presente porque, embora se deseje uma educação que promova a consciência cidadã, os gestores e professores tendem a esperar que esses cidadãos sejam dóceis e submissos.

Há uma contradição entre o ideal de uma educação que empodere os alunos para que se tornem agentes de mudança e a expectativa de que sigam as normas e se submetam sem questionamentos. Essa contradição pode ser explicada pela busca de uma educação que forme indivíduos capazes de exercer seu papel na sociedade de maneira consciente, mas que também não ameace a ordem estabelecida. Assim, o objetivo de formar cidadãos críticos e ativos pode ser substituído, inconscientemente, pelo desejo de manter a conformidade e a submissão.

No entanto, será isso mesmo o que estamos dizendo quando afirmamos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania? Será que era isso o que os proponentes da Lei n.5.692 de 1971, que instituiu o ensino de 1º e 2º graus no período militar queriam? Será que era isso o que os constituintes de 1988 e os formuladores da nova LDB queriam? E será que é isso o que os educadores querem quando advogam uma escola que forme cidadãos conscientes? (Saviani, 2017, p.654)

A classe dominante busca influenciar a gestão democrática no âmbito educacional, promovendo uma visão mercadológica da educação. Essa influência ideológica se manifesta por meio de políticas que visam à privatização, à padronização e à competição entre instituições educacionais. Essas políticas são embasadas em uma lógica de mercado, que coloca a rentabilidade e a eficiência acima dos princípios de igualdade e participação (Dourado, 2002). A gestão democrática é enfraquecida, uma vez que as decisões são

centralizadas em órgãos burocráticos distantes das realidades locais, limitando a participação da comunidade escolar. Além disso, Luck (2012), analisa que a competição entre instituições educacionais promove a exclusão e a desigualdade, que se agravam quando a gestão democrática é reduzida a um mero discurso, sem efetivação na prática. A participação dos alunos, pais, professores e demais membros da comunidade escolar é muitas vezes negligenciada, enquanto as decisões são tomadas de forma autoritária e centralizada. Isso gera um sentimento de desvalorização e desmotivação, prejudicando o ambiente educacional como um todo.

Em uma ideia de democracia esvaziada, os sujeitos são convidados a participar apenas para aderir ao consenso do que já foi estabelecido, reforçando a gestão democrática apolítica que visa a reprodução e manutenção das hierarquias sociais. Esse processo fragiliza as possibilidades de emancipação dos sujeitos, tanto professores quanto estudantes, dentro e fora do ambiente escolar.

Enfim, a escola é um espaço em que as diferenças de classe se manifestam e são disputadas. Arroyo (2013) explicita que a burguesia utiliza a educação como uma forma de promover seus ideais, criando a ilusão de que a escola é democrática, inovadora e inclusiva. No entanto, ao mesmo tempo, eles exercem um controle cada vez maior sobre os conhecimentos que devem ser ensinados. A classe dominante também utiliza o medo para gerar aversão a mudanças na sociedade. Isso cria uma situação de inércia e conformidade, em que as pessoas acreditam que a desigualdade e a exploração são naturais e inevitáveis. Como resultado, a sociedade se torna alienada e não questiona o sistema de classes. A burguesia também defende que o modelo de sociedade centrado no capital é o melhor e que tentar uma alternativa teria consequências piores para todos. Dessa forma, o capital trabalha de maneira consciente e metódica para construir uma narrativa que naturaliza a desigualdade e a exploração, convencendo as pessoas de que não há outra opção viável.

Apesar dos desafios impostos pelas influências ideológicas da classe dominante, é possível fortalecer a gestão democrática no contexto educacional. Para isso, é fundamental promover uma educação crítica e emancipatória, que favoreça que os sujeitos compreendam as estruturas de poder e lutem por uma gestão democrática efetiva. Além disso, é necessário fomentar a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, por meio de espaços de diálogo e deliberação coletiva.

O currículo como instrumento de emancipação: a educação transformadora para uma sociedade igualitária e democrática

Observa-se que os diversos caminhos contraditórios da política educacional resultam em ações educacionais que são influenciadas por uma engrenagem maior, cuja função é garantir a coerência das dimensões da educação com os princípios políticos, sociais e culturais em uma sociedade competitiva. Isso leva à fragmentação da formação dos estudantes da classe trabalhadora, o que os impede de competir por espaços semelhantes aos filhos da elite (Green, 2009).

A educação pública acaba servindo à lógica do capital, por meio da padronização e da imposição de um currículo e de avaliações de aprendizagem, o que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. Para Duarte (2011) Ao mesmo tempo em que o avanço tecnológico requer que os trabalhadores tenham um nível intelectual elevado para acompanhar as mudanças, as classes dominantes pretendem limitar esse crescimento apenas aos aspectos essenciais para manter a força de trabalho produtiva.

Essa contradição também se reflete no controle do conhecimento que é transmitido nas escolas, com o objetivo de fornecer apenas o mínimo necessário para que as pessoas consigam se adaptar à sociedade. Moreira e Silva (2002), analisam que

Muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar

nossas escolas avaliando-as segundo critérios “objetivos, os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar da coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes. (Moreira; Silva, 2002, p. 75)

Diante disso, é preciso evidenciar os aspectos ideológicos presentes no ensino, ou seja, os valores, crenças e concepções que são passados aos estudantes por meio do currículo. É importante analisar as relações de poder e dominação que se manifestam no âmbito educacional, considerando que há grupos que detêm mais influência e poder para determinar o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado (Goodson, 1995).

É necessário, portanto, refletir sobre como o currículo pode ser um instrumento de emancipação e transformação social, garantindo uma educação que promova a formação crítica dos estudantes. Duarte (2016, p. 125) afirma a necessidade de o indivíduo desenvolver a “capacidade de desnaturalização dessas condições, o que requer o domínio de conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade”. Diante disso, a Pedagogia Histórico-crítica tem como defesa a escola pública como um espaço de conhecimento científico, possibilitando ao estudante apropriação do conhecimento historicamente acumulado (Saviani, 2003). A construção de uma educação emancipadora implica em superar os modelos de ensino, que reproduzem desigualdades e perpetuam os interesses de determinados grupos, a fim de promover uma sociedade mais igualitária e democrática.

A pedagogia histórico-crítica ressalta a importância da educação em proporcionar aos alunos conhecimentos que permita que possam analisar o contexto social e cultural em que vivem. Essa abordagem educacional busca contribuir para que os alunos

compreendam o mundo do trabalho em relação às questões de exploração e desigualdade presentes no modelo capitalista de produção. O objetivo desta pedagogia, segundo Saviani (2003) é que os alunos compreendam a luta de classes e a dominação do capital como elementos fundamentais das relações de produção. Dessa forma, eles se tornam cidadãos participativos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de fazer escolhas conscientes tanto para si mesmos quanto em relação à vida em sociedade.

A visão sobre os processos ideológicos e a transmissão do conhecimento nos ajuda a compreender melhor os mecanismos de dominação e as relações de poder. Assim, podemos aprofundar nossa compreensão de que o currículo não é apenas uma burocratização, mas contém elementos que podem possibilitar uma formação humana fundamentada nos princípios da igualdade social. De acordo com Arroyo (2013), a necessidade de uma visão crítica do currículo surge como forma de enfrentar as políticas públicas que sustentam uma formação humana voltada para o mundo do trabalho.

Desse modo, analisamos que as políticas educacionais referentes ao currículo são expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos pelo mesmo. Nessa perspectiva, tais embates se situam no contexto de mudanças econômicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a defesa da globalização do capital e da ideologia neoliberal. A educação, nesse novo modelo, continua a ser entendida como importante ferramenta para o desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica e, como consequência, a elaboração de currículos para este nível. (Malanchen; Santos, 2020, p.3)

Portanto, ao analisar o currículo, é fundamental levar em consideração as dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais que moldam e influenciam sua construção. É necessário questionar quais conhecimentos são valorizados e considerados legítimos no contexto dominante, assim como reconhecer as resistências e lutas que emergem contra essas concepções hegemônicas.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (Saviani, 2003a, p.55).

Saviani (2011) aborda a importância da escola na transmissão dos saberes científicos, filosóficos e artísticos às futuras gerações. No entanto, destaca-se que, atualmente, as atividades secundárias têm tomado o lugar do trabalho escolar, comprometendo sua função principal. É evidente que nas escolas é comum observar o excesso de semanas temáticas e comemorações ao longo do ano letivo, o que acaba reduzindo o tempo disponível para a construção dos conhecimentos sistematizados.

Essa situação acaba por negligenciar a atividade nuclear da escola, que é a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Para evitar que o trabalho educativo se perca diante dessas atividades secundárias, destaca-se a importância de resgatar o verdadeiro sentido do currículo, ou seja, a organização das atividades nucleares no espaço e tempo escolares. É fundamental que as escolas criem as condições necessárias para a construção e apropriação desses conhecimentos pelos alunos. (Saviani, 2011)

Nesse sentido, é preciso reconhecer a relação entre conhecimento e ideologia. As concepções tradicionais de currículo buscam preservar a neutralidade do conhecimento, mas essa neutralidade é ilusória, o conhecimento é influenciado por fatores sócio-históricos, econômicos e políticos. Negligenciar esses aspectos é ignorar a necessidade de questionar a objetividade e universalidade do conhecimento.

Ao investigar os determinantes desses processos, é possível perceber que o conhecimento não é neutro, mas sim produto das relações de poder e interesses de determinados grupos sociais. A ideia de neutralidade do conhecimento é falsa, pois esconde os aspectos que direcionam e determinam o que deve ser ensinado.

Ao analisar a construção do conhecimento sistematizado em um currículo, deve-se considerar que tanto o conteúdo quanto a forma são determinados por uma realidade histórica, econômica e política. É preciso questionar quais conhecimentos são valorizados e considerados legítimos, reconhecendo as resistências e lutas que emergem contra concepções hegemônicas. Além disso, é necessário compreender a relação entre conhecimento e ideologia, reconhecendo que o conhecimento não é neutro e que sua objetividade é influenciada por interesses e relações de poder.

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, levando em conta os critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis de complexidade, e, em contrapartida, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa. (Malanchen, 2016, p. 166)

A questão da neutralidade do conhecimento está relacionada ao caráter ideológico dessa questão, enquanto a objetividade do conhecimento está relacionada à sua correspondência com a realidade. Essa objetividade é influenciada por interesses que podem se opor ou exigir a objetividade, e a atual etapa histórica tem visto os interesses burgueses encontrando dificuldades em justificar racionalmente seus interesses, enquanto outros interesses demandam cada vez mais objetividade e expressão objetiva e racional.

O conceito de saber objetivo utilizado por Saviani é fundamental para a discussão do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento. (Duarte; Gama, 2017, p.524)

Portanto, é importante reconhecer que a objetividade do conhecimento não é impossível, apesar de os interesses

influenciarem sua expressão. No entanto, estamos diante de um contexto que desvaloriza aspectos que nos aproximam da objetividade do conhecimento, o que impede uma proposta escolar que visa a formação humana mais ampla e a superação dos níveis de consciência cotidianos.

A formação é fragmentada porque a sociedade está dividida em classes, mas ambas as classes fazem parte do controle do capital, a força de trabalho física, bem como as produções intelectuais, que sustentam ou fortalecem as formas de gerenciamento e execução dos meios de exploração, conhecimentos que são incorporados na melhoria das tecnologias, da ciência e na produção de máquinas. Em outras palavras, tanto a formação para a força de trabalho física quanto para a força de trabalho intelectual apoia o controle do capital (Duarte; Gama, 2017).

Como resultado disso, a ascensão do senso comum e do conhecimento não científico leva à desvalorização da ciência e até mesmo à negação do método científico. Deve-se entender que, sob a perspectiva do neoliberalismo, o conhecimento científico é apreciado apenas por uma elite social privilegiada, que detém o controle dos meios de produção. Por outro lado, para a classe trabalhadora, o conhecimento científico é apresentado como algo ideologicamente sem valor, já que o indivíduo que sobrevive por meio da venda de sua força de trabalho, necessitando de conhecimento prático e aplicável às suas necessidades diárias, a fim de se manter na sociedade.

Dessa forma, o valor atribuído ao conhecimento científico é determinado pela elite, que o utiliza em sua busca pela emancipação, enquanto, em contrapartida, é desvalorizado para a camada popular. Essa estruturação se justifica, como mencionado anteriormente, no âmbito do senso comum e na concepção de meritocracia (que não deixa de ser formas ideológicas que se baseiam em certos valores ou lógicas filosóficas).

Saviani (1999) evidencia que esse raciocínio aponta para o papel da escola, juntamente com o currículo escolar, na reprodução da divisão social do trabalho, pois avalia o desempenho pessoal do

indivíduo e atribui a ele a condição de "ajustado" ou "desajustado". Dessa forma, contribui para selecionar e ordenar a força de trabalho, alocando os indivíduos nas classes sociais. Portanto, a crença de que a escola é responsável pela ascensão dos indivíduos aos níveis econômicos mais altos, garantindo possibilidade de igualdade social, é uma falácia.

Importante enfatizar as implicações das políticas neoliberais na educação, destacando como o foco no treinamento, no domínio de habilidades, e nas avaliações baseadas em desempenho pode alienar a educação de seus espaços naturais - escolas, currículos e ensino. Arroyo (2013) observa que os currículos e a dinâmica das salas de aula tornam-se territórios em disputa, influenciados por concepções conservadoras e burocráticas que buscam controlar as inovações.

Arroyo (2013) também aborda a crescente diversidade dos indivíduos na sociedade e como isso afeta o ambiente escolar. Ele questiona se os currículos estão adaptados para acolher essa nova realidade. Apesar dos esforços significativos de grupos de professores e estudantes, muitas vezes, essas contribuições são marginalizadas em relação ao conteúdo central dos currículos e do ensino de conhecimentos específicos, negligenciando a representação de eventos e experiências reais vividas por pessoas reais. Em suas palavras: "Rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam". (Arroyo, 2013, p. 262)

Destacamos que, nos moldes capitalistas, a acumulação de capital está no cerne das estruturas e das relações sociais. Embora a escola não seja, aparentemente e diretamente, a precursora do sistema econômico, é preciso compreendê-la como parte integrante dessa lógica, assim como a maneira como ela se articula e contribui para o processo de acumulação.

Considerações finais

Para enfrentar os desafios impostos pelas influências ideológicas da classe dominante na gestão democrática do contexto educacional e implementar estratégias efetivas para superar essas contradições, é fundamental fortalecer uma perspectiva democrática que priorize a igualdade, a justiça social e a participação de todos. Para isso, é necessário confrontar e compreender as estruturas de poder, capacitando os indivíduos a lutar pela transformação social. Além disso, é essencial analisar as relações de poder e dominação no âmbito da educação, valorizando o conhecimento científico como forma de promover uma educação crítica e emancipadora.

Nesse processo, a Pedagogia Histórico-crítica surge como uma abordagem capaz de capacitar os estudantes para a análise da realidade social e cultural, tornando-os cidadãos conscientes e críticos. É necessário reconhecer que a construção do currículo não é neutra e está permeada por interesses e relações de poder, por isso é fundamental refletir sobre o currículo como instrumento de emancipação e transformação social.

No entanto, é importante lembrar que a transformação da educação requer uma reformulação estrutural da sociedade como um todo. Mesmo assim, uma abordagem pedagógica crítica orientada pelos princípios da pedagogia histórico-crítica pode contribuir para a conscientização e busca pela eliminação da alienação, visando a conquista da plena cidadania. A valorização da escola como instituição social no processo de transmissão de conhecimento e construção da identidade e cultura desempenha um papel fundamental nessa jornada.

Ressalta-se uma nova perspectiva sobre professores e alunos, que precisa considerá-los como portadores de direitos. Existe um vasto conhecimento acumulado sobre a história e a validação dos direitos humanos, incluindo os direitos das comunidades rurais, das mulheres, crianças, adolescentes, e pessoas com deficiências; direitos relacionados à etnia, cultura e outros direitos coletivos,

frequentemente defendidos por movimentos sociais. Este acervo também inclui informações sobre a violação desses direitos e as lutas coletivas para assegurá-los. Por que, então, não incorporar esse conhecimento nos currículos escolares e reconhecê-lo como um saber socialmente construído?

Os alunos têm o direito de aprender sobre essa história e de se verem nela, tanto como vítimas da negação dos direitos humanos fundamentais quanto como participantes ativos, muitas vezes em grupos, em movimentos sociais que buscam garantir seus direitos. É importante que eles se vejam como parte dessa história, em suas diversas lutas pelo direito à vida, ao trabalho, à terra, à educação, à dignidade e à liberdade; vivenciar a infância, a adolescência e a juventude; e ter acesso à memória, cultura e identidade étnico-racial e de gênero.

Qual é o valor desses conhecimentos na reformulação dos currículos? Como envolver os alunos na reestruturação dos currículos como protagonistas desse conhecimento? Crianças, adolescentes, jovens e adultos trazem para as escolas suas questões sobre direitos negados e sobre o tratamento dado às suas condições sociais, raciais, sexuais e étnicas. São interrogações que buscam respostas nos saberes escolares. Repensar o currículo significa incorporar essas questões, tratando-as de forma sistematizada, e integrar o conhecimento prático, proveniente do trabalho, dos movimentos sociais e das experiências de sobrevivência, como um questionamento aos saberes estabelecidos e sistematizados.

As escolas não são locais pacíficos onde verdades absolutas são transmitidas sem questionamento. Elas são espaços onde surgem questionamentos oriundos da dinâmica social e cultural, das ciências, da política, dos movimentos sociais, da comunidade docente, assim como dos educadores e alunos. São interrogações que penetram nas estruturas curriculares e desafiam suas certezas.

Ao valorizar e garantir o acesso à educação para todos, reconhecemos que é coletivamente que construímos nossa sociedade, promovendo um futuro melhor e mais inclusivo para todos. Portanto, enfrentar os desafios impostos pelas influências

ideológicas da classe dominante na gestão democrática do contexto educacional e implementar estratégias efetivas para superar essas contradições demanda um comprometimento contínuo com a igualdade, justiça social e participação de todos, resistindo às visões mercadológicas da educação.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 dez 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012> Acesso em: 18 nov. 2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Relações entre conhecimento escolar e liberdade**. Cadernos de pesquisa, v.46, n.159, p. 78-102, jan./mar. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/sBKhcJtTQV6cJXPtqyT77cG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 13 dez. 2023.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. Interface (Botucatu, Online); 21(62): 521-

530, jul.-set. 2017. Artigo em Português | LILACS | ID: biblio-893354. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-893354> Acesso em 13 dez. 2023.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GREEN, Duncan. **Da pobreza ao poder: como cidadãos ativos e estados efetivos podem mudar o mundo**. São Paulo: Cortez, 2009.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. Campinas/SP. **Revista HistedBR On-line**, v.20, 2020. DOI <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656967>. Acesso em 13 dez. 2023.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. São Paulo: Vozes, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8 a ed. Campinas/Autores Associados, 2003(a).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola**. In: Saviani, D. **O Lunar de Sepé**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana**: desafios do atual momento brasileiro. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n.3, p.653-662, Dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q>.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educ. rev.* 25 (3) Dez 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVkkxbhpGkqvckvkH/?format=pdf&lang=pt>

Do que precisa uma gestão educacional/escolar para ser considerada democrática?

Anésio José Duarte Filho

Marisa Noda

Introdução

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) traz como elemento fundamental para a vida em sociedade no Brasil o princípio democrático, que se instalou no ordenamento jurídico brasileiro e passou a ser defendido por instituições de poder e de representatividade popular. Sua principal marca é a participação soberana, que pode ser exercida pela via direta e pela via indireta, isto é, o cidadão diretamente participa das decisões políticas do país, do estado federativo e do município, inclusive podendo lançar o seu nome para disputas político-partidárias, ou por intermédio de representantes eleitos nas diversas eleições, tanto para os cargos do Poder Legislativo quanto para os do Poder Executivo. Entretanto, além de formal, esse processo pode sofrer influências do poder econômico.

A participação na vida pública, votando e/ou sendo votado, é denominada de direitos políticos na CF/88, artigos 14, 15 e 16, e se relaciona, em termos formais, ao que chamamos de cidadania. Dessa forma, direitos políticos e cidadania estão intimamente ligados. As formalidades presentes nas leis, nas definições e nas interpretações muitas vezes limitam o que propõem. É o caso da regra ou princípio da maioria. Malgrado o sistema eleitoral considerar apenas os votos válidos e haver outras regras que impactam os resultados, as eleições são decididas com base nesse princípio.

O problema é quando a regra da maioria toma conta de toda e qualquer decisão, principalmente no âmbito educacional.

Considerando ainda outros elementos do jogo democrático, como as disputas de poder e da presença cada vez mais significativa das forças neoliberais, a análise da gestão pública se torna ainda mais desafiadora.

Afinal, do que precisa uma gestão escolar para ser considerada democrática? Que elementos considerar? Quais os requisitos? Quais as interferências que a gestão escolar recebe? A legislação pode ser uma aliada para sua garantia? Propomos aqui uma discussão em torno da temática. Para tanto, o método é o materialista histórico-dialético, de Marx (1978), buscando as muitas determinações que permitam conhecer a realidade do nosso objeto de estudo para além das aparências. Em relação aos procedimentos, lançaremos mão das pesquisas bibliográfica e de marcos legais.

Assim, autores e autoras que tratam da temática foram “convidados” para a discussão, tais como: Marques (2021), Bresser-Pereira (2014), Barão (2020), Santos, Silva e Silva (2016), Paula (2005), Dourado (2007, 2008), Silva Júnior (2012), Alcântara (2015), Dal Ri (2010), Souza (2009), Bobbio (2000), Touraine (1996), Saviani (2003), Silva (1996), Santos (2021) e Teixeira (2006).

Além disso, analisaremos, brevemente, a Constituição Federal de 1988 (CF/88); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, LEI 9.394/96); a Lei 4.751/2012, que dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal; a Lei 15.667/2015, que dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados do estado de São Paulo; a Lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o documento orientador do Estado do Paraná nº 01/2023, que serve de diretriz para o ensino fundamental e médio em tempo integral.

Gestão Democrática Escolar, Leis e Normas

O artigo 206 da CF/88 dispõe sobre os princípios do ensino no Brasil. O inciso VI, desse mesmo artigo, destaca “a gestão

democrática do ensino público na forma da lei”. No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, LEI 9.394/1996) dispõe no seu artigo 3º, VIII, os princípios, entre eles, a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal”.

O artigo 14 da LDB, destaca que os sistemas de ensino devem definir suas normas de acordo com as suas realidades, destacando também a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, além de destacar a participação da comunidade escolar nas ações do cotidiano escolar. Uma leitura atenta, identifica que, para além das importantes leis supracitadas, os textos fazem referências a outras leis, leis específicas, regionais e locais, que precisam ser propostas.

O Distrito Federal (DF) com base nessas diretrizes, propôs a criação de uma lei que define e explica a gestão democrática do sistema educacional da capital federal; assim, surgiu a lei 4.751/2012. No capítulo I, das finalidades e princípios, o artigo 2º traz importantes definições

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios: I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI –

democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação. (Distrito Federal, 2012, p. 1).

Em que pese as legislações não darem conta de prever todas as possibilidades, além de sofrerem com vieses de grupos políticos, parece-nos importante esse posicionamento oficial do sistema educacional. A lei destacou pontos relevantes que nos auxiliam a pensar criticamente: gestão democrática, participação da comunidade escolar nas decisões, respeito à pluralidade, autonomia das instituições escolares, transparência, garantia da qualidade social, ambiente seguro e propício para a aprendizagem.

Nessa linha, Marques (2021), aponta que gestão democrática não se resume a decisões pontuais marcadas em dias e horários pré-definidos, ela envolve a implantação de conselhos de escolas, associações de pais e mestres e grêmios estudantis. O autor afirma que o governo do Estado de São Paulo, na ânsia de implementar a criação de Grêmios, com a Lei 15.667/2015, acabou por restringir sua autonomia, dificultando sua criação.

Nas diretrizes, o artigo 3º destaca que a criação do grêmio poderá ser proposta pela diretoria de ensino, pelo diretor da escola, pelos alunos e/ou pela Associação de Pais e Mestres. Em relação à iniciativa dos estudantes, o caminho é um “[...] abaixo-assinado que contenha assinatura de 5% (cinco por cento) dos alunos matriculados”, além de necessitar de Assembleia. Marques (2021, p. 103) classificou essa lei como “burocratização estatal”.

A legislação também pode colocar em xeque a própria autonomia das escolas e da participação democrática. Tomemos o Plano Nacional de Educação vigente (Lei 13.005/2014, PNE 2014-2024) como exemplo. Sua meta 19 trata da gestão democrática na educação de uma maneira indesejada: com o viés neoliberal / capitalista. Expressões típicas do gerencialismo aparecem no texto.

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Brasil, 2013, documento on-line).

Isso nos remete à década de 1990, mais precisamente ao ano de 1995, quando foi aprovada, no 1º mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), a Reforma Gerencial, conduzida por Bresser-Pereira, Ministro da Administração e Reforma do Estado (1995-1998). Entusiasta da onda neoliberal que invadia toda América Latina, seu pensamento era reduzir o papel do Estado que havia sido ampliado a partir promulgação da CF/88.

Para essa corrente, a coisa pública não vai bem, e a culpa está na gestão burocrática¹, é preciso mudar para uma gestão profissional, baseada na administração empresarial, gerencial. Nesse contexto, surgem expressões como: desempenho, qualidade total, mérito, entre outras. A educação não fica de fora, pelo contrário, a “preocupação” com a educação é enorme, ela está em crise, não tem qualidade. Em relação à participação popular, ela é limitada, controlada institucionalmente, inclusive pode nem acontecer.

Barão (2020) aponta a Conferência Mundial da Educação de 1990 realizada em Jomtien², na Tailândia, como o pontapé inicial para muitos desdobramentos no Brasil, especialmente com a adoção do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003).

¹ “[...] reforma Burocrática de 1936: fortalecer a profissionalização da burocracia, tornar a administração mais impessoal e combater o clientelismo” (Bresser-Pereira, 2014, p. 10). Implantada no Brasil no governo de Getúlio Vargas. A Constituição Federal de 1988 é considerada burocrática. Os neoliberais não gostam desse modelo de administração pública.

² Barão (2020, p. 116-118) considera a Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), o ponto de partida de uma agenda, que resultou numa “política de reformas a ser implementada [...] possibilitando assim a efetivação da política neoliberal”. Ver referências.

Assim, podemos considerar que Jomtien e a Reforma Gerencial³ abriram espaço para grupos privados atuarem junto aos poderes públicos na proposição, implementação, acompanhamento e gestão da educação, surgindo assim inúmeros Institutos e Fundações. Entretanto, a gestão educacional se difere da administração empresarial, nesta, há um controle rigoroso, que resulta em obstáculo para a gestão democrática.

Encontramos elementos que reforçam essa falta de conexão na obra de Santos, Silva e Silva (2016, p. 533), que apontam que “[...] gestão escolar democrática está em segundo plano nas práticas educativas, em detrimento da gestão gerencialista apresentada nas políticas educacionais [...]”. Outro ponto que reforça essa tese é o fato de que, em relação às dimensões estruturais, a gestão pública gerencial se ocupa de questões econômico-financeiras e institucional-administrativas; enquanto a administração pública societal/democrática, tem a ver com o sentido sociopolítico, com o compromisso de viabilizar a participação popular (Paula, 2005, p. 41).

Dourado (2008, p. 83) ao destacar o processo de definição de diretores/gestores escolares, faz considerações importantes acerca de uma triste realidade presente em muitos municípios Brasil afora: a livre indicação ou indicação política, sem qualquer participação das comunidades escolares: é o famigerado “curral eleitoral”, favorecimentos e trocas de favores; toda essa movimentação está intimamente ligada a práticas patrimonialistas, quando as pessoas tiram proveito da coisa pública em benefício próprio ou de outrem.

A Secretaria Estadual de Educação (SEED), de tendência neoliberal, publicou o documento orientador 01/2023, que serve de referência para escolas e colégios da rede estadual a ofertarem

³ “Após se constatar a ineficiência do serviço público existente no Brasil, desenvolve-se um quadro teórico para a reforma, inspirado nas reformas gerenciais que estão sendo implementadas desde a década de 80 em certos países da OCDE, e particularmente na Grã-Bretanha” (Bresser-Pereira, 2014, p. 6). Surgem, entre outras coisas, as terceirizações. É preciso reduzir os privilégios de servidores públicos e gastar racionalmente os dinheiros. O Estado Mínimo está implantado. Ver referências.

ensino fundamental em tempo integral – anos finais, ensino médio em tempo integral e educação profissional em tempo integral. Tal documento possui mais de 400 páginas, e o termo “gestão democrática” aparece uma única vez, na página 14, que atribui às instituições de ensino a missão de elaborar ou adequar o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular com base no fundamento do “fortalecimento dos mecanismos de gestão democrática”. Podemos relacionar o termo “mecanismo” ao sistema vigente na estrutura educacional paranaense; assim, caímos mais uma vez na democracia institucionalizada.

Silva Júnior (2012, p. 89) faz um apontamento interessantíssimo: que o princípio da Gestão Democrática, previsto na LDB, é considerado reduzido – não compreende toda educação nacional, as escolas privadas estão dispensadas dessa disposição. Assim, há problemas em considerá-lo verdadeiramente um princípio, uma vez que deveria alcançar todas as instituições escolares, independentemente de serem públicas ou privadas, afinal, são diretrizes e bases da educação nacional.

A compreensão do cenário educacional brasileiro parece tarefa difícil, são muitas as contradições, muitos interesses em jogo. Na sequência, passaremos a abordar participação e gestão democrática na educação/escola, considerando as contribuições de diversos pensadores, numa perspectiva crítica; a aparência está dada, agora buscaremos a essência de nosso objeto de estudo.

Participação e Gestão Democrática numa perspectiva crítica

Alcântara (2015, p. 20-22) aponta que a “[...] construção de uma gestão democrática não se impõe por decreto, tampouco é mera concessão [...] se conquista no bojo da organização”. Nessa linha, a participação institucionalizada, dirigida e controlada não materializa a democratização da educação, é mais um elemento da democracia formal. Somente uma participação real “[...] poderia desvelar as exclusões presentes no âmago da política social”. É preciso que ela

tenha origem na comunidade escolar, e que represente os anseios de movimentos populares, operários e sindicais.

Para Dal Ri (2010, p. 167-168), o desafio é “[...] transformar a escola num espaço onde as decisões são compartilhadas entre os diversos segmentos do universo escolar: diretores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade”. Essa participação levaria a experiências importantes no sentido de participação política, compreendendo a escola como espaço público. Mas isso interessa?

Segundo Dourado (2007, p. 925), “[...] a democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares [...]”. Deveria ser assim, seria lindo. Infelizmente, tanto a ideia de decisões compartilhadas quanto autonomia escolar estão distantes da realidade.

Souza (2009) afirma que gestão escolar democrática está para além das tomadas de decisões. O autor relaciona gestão escolar com o universo da democracia. Embora o tema admita interpretações diversas, o autor chega a uma definição

[...] A gestão (da escola) pública é mais do que tomar decisões. Implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões. [...] é sustentado no diálogo e na alteridade na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola. (Souza, 2009, p. 135-136).

Nesse contexto, um importante ator é o Conselho Municipal de Educação (CME), que também deve ser protagonista na construção de uma política democrática, “[...] os conselhos são possibilidades voltadas para uma cidadania participativa”. No entanto, “[...] a existência do Conselho em si não assegura

mudanças nas relações de poder” (Alcântara, 2015, 11). A gestão educacional – as secretarias de educação – precisa(m) compreender essa importância, reconhecer e respeitar sua autonomia, bem como seu papel nesse processo.

Imaginando outro cenário, Alcântara (2015, p. 19) faz importante provocação: “[...] como considerar como situação satisfatória um CME cuja atuação se restringe a validar o plano da SME [...]?”. Dessa forma, não temos gestão democrática, apenas a legitimação da vontade política do grupo ocupante do poder. Ser um conselheiro do CME é uma tarefa de grande responsabilidade.

Voltando à questão da democracia formal, Bobbio (2000) aponta o princípio da regra da maioria como pressuposto; o autor afirma ser esse procedimento condição para a democracia. Mas será que pautar uma decisão sempre no quantitativo da maioria é uma boa escolha? Há quem conteste, e os argumentos parecem robustos. Afinal, como ficam as minorias?

Touraine (1996) afirma que maioria e minoria são partes essenciais da democracia, e alerta que as minorias precisam ser respeitadas. Do seu posicionamento, podemos fazer relações com aquilo que está a nossa volta. Em primeiro lugar, num país muito desigual como o nosso, onde a manipulação de opinião se dá de forma quase que natural, não é difícil criar consensos, isso por si só compromete os posicionamentos, as decisões; outro ponto que preocupa é o risco de as minorias permanecerem nessa condição, logo, nunca serão atendidas.

Tanta formalidade pode ter efeito contrário, isto é, resultar num processo antidemocrático, autoritário. Dessa forma, democracia democrática pode ser entendida como “[...] a força social e política que se esforça para transformar o Estado de direito em um sentido que corresponda aos interesses dos dominados”. Logo, não pode ser reduzida às instituições, mas sim ampliada e relacionada ao povo (Touraine, 1996, p. 37). Na escola, ela deve remeter a uma autodeterminação didática e diretiva.

Na mesma linha, Souza (2009, p. 128), ao destacar o pensar e o agir em prol da democracia, leva-nos a considerar duas

possibilidades antagônicas: real ou estética, e faz o alerta: “[...] a democracia se faz menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais”.

Neste ponto, é possível fazer uma ponte com a obra de Saviani (2003, p. 60); embora não estivesse se referindo à democracia participativa, e sim ao acesso e à permanência na escola, o autor fez um apontamento relevante: “[...] quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de ordem democrática [...]”; hoje, percebemos a presença dessas questões em todos os discursos políticos e por parte de gestores da educação pública, quase um mantra; porém, não passa de discurso.

Silva (1996, p. 54) lembra que “[...] para que ocorra verdadeira educação na unidade educacional é preciso que nesta, haja a autonomia pedagógica e, para que haja esta autonomia pedagógica, será necessária a autonomia administrativa”. Na prática, o que observamos é a “autonomia financeira”, mas no sentido de as unidades escolares se virarem para levantar recursos e assim suprirem as suas necessidades básicas, já que os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nem sempre são suficientes. Não raro, as escolas promovem festas e rifas para o atingimento desse objetivo.

Outra ameaça à gestão democrática, são as escolas militarizadas. Nem mesmo o DF com a sua lei já analisada neste trabalho, foi páreo para a militarização. Recheado de polêmicas e arbitrariedades, o projeto vem sendo expandido; em 2020, eram 12 escolas. Santos (2021) apresenta uma realidade que nos permite interpretar que grande parte da população e das regiões onde estão localizadas essas escolas são de classe média-baixa e baixa, cerca de 1,5 milhão de pessoas. A justificativa do governo é o “alto índice de criminalidade” e “baixo desempenho” escolar. O mais curioso é que nas regiões que atendem estudantes de classes economicamente favorecidas, não há escola militarizada; sem

contar o fato de que esses estudantes nem mesmo estudam em escolas públicas.

Ademais, Santos (2021, p. 185) faz duras críticas ao *modus operandi* militar no sentido de que “a padronização, a negação do sujeito e o apagamento da diversidade são marcas registradas do militarismo e práticas cotidianas nos quartéis”. De acordo com a autora, isso também está presente na escola militarizada. É uma educação violenta, que nega a diversidade e visa à “formatação” de pessoas.

Anísio Teixeira, um dos idealizadores do modelo educacional do DF, defendia a construção da escola pela participação de diferentes sujeitos. “[...] Comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia [...]” (Teixeira, 2006, p. 258). Assim, o projeto democrático de um país fica ameaçado.

Considerações finais

O primeiro ponto a ser destacado foi a importância do processo de redemocratização ocorrido no Brasil na década de 1980, resultando na Constituição Federal de 1988, o país voltava a respirar democracia. Esse fato histórico, foi o gerador de todos os que vieram posteriormente, inclusive oportunizando a discussão aqui proposta. Não fosse a abertura para a participação, não haveria esta reflexão. Essa participação, no entanto, é formal e pode ser influenciada pela força econômica, ou seja, apresenta vícios.

Embora haja o risco de o Estado burocratizar a participação, como no caso da Lei do estado de São Paulo, que trata da criação de grêmios estudantis, a legislação pode ser benéfica. A lei do DF aprofundou o debate e ampliou o entendimento sobre a gestão democrática. Que pontos considerar para uma gestão democrática? A partir do exemplo de Brasília, temos a participação da comunidade nas decisões, o respeito à pluralidade, a autonomia das instituições escolares e a transparência. A lei certamente não resolverá todos os problemas, mas aponta caminhos, estabelece

limites e possibilidades, e pode impedir excessos. O mais importante é que ela seja capaz de reduzir a distância entre discursos e ações.

Os requisitos da gestão democrática estão para além da tomada de decisões. É a identificação de problemas, acompanhamento de ações, controle, fiscalização e avaliação de resultados. É preciso também diálogo, construção coletiva de regras e procedimentos, ampliar canais de comunicação, possibilitando o acesso a todas as pessoas envolvidas com a escola, colegiados como os Conselhos de Educação, Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e os Grêmios Estudantis são extremamente necessários. Mas para tudo isso funcionar, é preciso autonomia.

A gestão escolar não pode ficar presa ao controle estatal, muito menos ter como base formalidades legais. A regra da maioria pode existir, mas não plenamente, contaminando toda e qualquer decisão com o vírus quantitativo. É preciso dar vez e voz também às minorias, elas integram o todo e oferecem um olhar diverso, numa perspectiva dialética enriquecedora. Os bons argumentos, independentemente de estarem ou não associados a grupos, merecem ser analisados.

Em relação às interferências sofridas pelas escolas, duas delas merecem destaque: a primeira, os impactos das políticas neoliberais; a segunda, o movimento de militarização das escolas e colégios. São desdobramentos da conferência de Jomtien, realizada em 1990, e da Reforma Gerencial brasileira do ano de 1995. Para os neoliberais, gestão democrática não é prioridade, questões financeiras e administrativas são as preocupações. Já a escola militarizada é comandada por militares e com os princípios da disciplina e da hierarquia; é uma educação violenta, assim como o seu processo de implantação.

O Plano Nacional de Educação e os planos municipais e estaduais não são opcionais, são leis, e as administrações devem cumpri-las, em função do princípio da legalidade. Logo, a não

execução resulta improbidade administrativa⁴, com possibilidade de perda do cargo ou função pública, entre outras penas que a lei prevê.

Em muitas redes de ensino os diretores escolares são nomeados pelo poder público municipal⁵ sem qualquer participação das comunidades escolares e, muitas vezes, acabam se “perpetuando” no poder. Professores, funcionários, alunos, pais e comunidades devem escolher o seu diretor, e este ter um mandato com data de início e de fim. Essas participações acabam se convertendo em experiências políticas, no sentido de conceber a escola como um espaço público.

A discussão não acaba aqui. Temos o desejo de estimular pesquisadoras e pesquisadores a se lançarem nesse universo. Como está a realidade em seu município (ou Estado)? Sua escola é democrática? A escola do(a) seu(sua) filho(a) é democrática? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos? Quais mudanças são necessárias? A gestão precisa ser democrática para resultar numa educação para a democracia.

Temos um compromisso com a defesa da democracia, que foi conquistada com muita luta. Ela tem os seus problemas, inegavelmente, mas temos que defendê-la com unhas e dentes; o que propõem grupos violentos, antidemocráticos, fascistas são ameaças para a vida em sociedade, barbárie. Os anos de governo de Jair Bolsonaro são exemplos, o povo brasileiro sofreu.

⁴ Os três grupos de atos de improbidade são: enriquecimento ilícito, prejuízo ao erário e atentar contra os princípios da Administração Pública – entre eles, o princípio da legalidade. Lei da Improbidade Administrativa – nº 8.429/1992. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18429.htm>. Acesso em: 30 de janeiro de 2024.

⁵ Em Ourinhos SP, por exemplo, os gestores escolares – diretores, vice-diretores e coordenadores – são nomeados e exonerados livremente por decretos do poder executivo, publicizados no diário oficial (2024). <<https://www.ourinhos.sp.gov.br/portal/diario-oficial>>.

Referências

ALCÂNTARA, Alzira Batalha. **O conceito de participação na política educacional sob a mundialização do capital**. NIEP Marx, 2015. Disponível em: <<https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2015/anais2015/mc52/Tc521.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

BARÃO, Gilcilene. Conferência de Jomtien e alguns desdobramentos no PDE / plano de metas. In: LAMOSA, Rodrigo; VIEIRA, Nívea Silva. (ORG). **Todos Pela Educação?** uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 115-127.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 5 de novembro de 2023.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 50, n. 4, p. p. 5-29, 2014. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/354>>. Acesso em: 29 out. 2023.

DAL RI, Neusa Maria. **Gestão democrática nas escolas públicas de ensino fundamental e médio do município de Marília.**

Relatório de Pesquisa CNPq. Marília, 2010.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. **Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.** Brasília:

Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2012. Disponível em:

<http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html>. Acesso em: 25 de novembro de 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-96.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.** 28 (100). Out 2007.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 de dezembro de 2023.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.**

Brasil: UNICEF, 1990. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 6 de dezembro de 2023.

MARQUES, Alan da Silva. **A Participação do Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Pública no contexto das Políticas Educacionais Neoliberais.** 2021. 124 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília SP.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo, Nova Cultural (Coleção os Pensadores), 1978.

PARANÁ. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.

Documento orientador nº 01/2023 DPEB/DEDUC/SEED: Para instituições de ensino com oferta de ensino fundamental em

tempo integral – anos finais, ensino médio em tempo integral e educação profissional em tempo integral. Curitiba, PR, 2023.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira: entre o gerencialismo e a gestão social. **ERA – DEBATE**. Vol. 45, n.1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

SANTOS, Catarina de Almeida. A militarização das escolas públicas do Distrito Federal e o direito à educação em questão. In: MACIEL, Carina Elisabeth; GOMES, Marcilene Pelegrine; SIQUEIRA, Romilson Martins. **Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência** (meio eletrônico). Brasília, ANPEA, 2021. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpea.net.br/bibliotecavirtual/10-livros/POLÍTICAS-EDUCACIONAIS-DEMOCRÁTICAS-v2.pdf>>. Acesso em: 1 de novembro de 2023.

SANTOS, Inalda Maria dos; SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 15.667, de 12 janeiro de 2015. **Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=173952>>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. Gestão da Educação e Organização do Trabalho na Escola: (Inter)Relações com a Formação do(a) Pedagogo(a). In: BRABO, Tânia Suely Antonelli

Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 85-100.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educ. rev.** 25 (3). Dez 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o mundo Moderno**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006 (Coleção Anísio Teixeira, v. 9).

TOURAINE, Alain. **O que é democracia?** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

O Estado, as ações afirmativas e a avaliação da educação básica: uma reflexão para questão étnico-racial

Celso Yoshiharu Agata Moreira
Flávio Massami Martins Ruckstadter

Introdução

Este texto se propõe a apresentar um debate introdutório sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, tendo como objetivo principal discutir a sua inserção, vinte anos após a promulgação da Lei nº 10639/2003, na Matriz de Referência da Prova Brasil.

O trabalho é resultado parcial de uma pesquisa em desenvolvimento junto a um curso de mestrado em Educação que aborda a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto de formação continuada de professores em uma rede municipal de educação. O texto aqui apresentado se encontra organizado em três seções: a primeira trata da questão do papel do Estado Democrático na sociedade capitalista e traz ponderações sobre sua eventual atuação na preservação das relações de dominação. A segunda parte aborda aspectos das políticas públicas para as “ações afirmativas”, sobretudo na questão de seu papel na superação das desigualdades raciais. Na terceira temos uma digressão a respeito da presença das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

O tema aqui proposto apresenta importante relevância, embora assuma um caráter introdutório, uma vez que não foram

encontradas pesquisas, seja em buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal Periódicos CAPES, utilizando os conjuntos de variáveis “Relações Étnico-Raciais”; “SAEB” e “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”; “SAEB”.

Quando foram levantadas as discussões que reúnem as variáveis “Estado” e “Ações Afirmativas” no Catálogo de Teses e Dissertações, sendo filtrada pela área de conhecimento “Educação”, temos um total de 75 trabalhos defendidos entre os anos 2013-2023, sendo 22 doutorados, 50 mestrados acadêmicos e três mestrados profissionais. Este número reduzido de trabalhos, e que contemplam um amplo espectro de temáticas envolvendo essas variáveis, em um espaço curto de tempo, demonstra a necessidade de se inteirar sobre como a educação é afetada pelas políticas de Estado a partir das “ações afirmativas”.

A ausência de produtos que analisem e discutam como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana se inserem nos instrumentos de avaliação da qualidade de educação em nosso país escapa ao debate que assombra gerações no percurso da história nacional.

A conjuntura atual se observa um processo de transição política e de forte polarização ideológica, que a educação surge como meio necessário à transformação, por um lado progressista, considerando-a como estrutura necessária de superação das mazelas que afligem a sociedade brasileira, em um movimento emancipador da população. Pela ótica conservadora da elite burguesa nacional, a educação deve o meio que garantirá a reprodução do capital, seja pelo favorecimento da instrumentalização da técnica às novas gerações, seja a se configurar como mercadoria a ser consumida.

O Estado e a democracia no capitalismo

Embora não seja objetivo deste trabalho apresentar uma discussão densa sobre o conceito de Estado, consideramos

importante, mesmo que de modo introdutório, trazer uma discussão conceitual que possa orientar esta análise. Neste sentido, tomamos a concepção marxiana do Estado capitalista, que se estabelece enquanto instituição central na reprodução e manutenção das relações de produção, da propriedade privada e da sociedade de classes, tendo sua conduta alinhada aos interesses da classe dominante. Logo, o Estado se comporta como um instrumento de dominação utilizado por aqueles que detém o controle do capital, sobre aqueles que se encontram sob o julgo de seus interesses, sendo reflexo do momento histórico vivenciado.

Sob estes aspectos, Marx e Engels (2005) ao considerarem o papel da burguesia na consolidação do Estado moderno, afirmam que:

Cada etapa da revolução percorrida pela burguesia era acompanhada de um progresso político correspondente. [...], a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.

[...] Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio.

[...] A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. [...] Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo que o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com outros homens.

[...] A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência necessária dessas transformações foi a centralização política. (Marx; Engels, 2005, p. 41-44)

O Estado moderno se constitui em um aparato necessário para a manutenção e reprodução do “sistema de objeto e sistema de ações” (Santos, 2006): a primeira expressa a ação humana, geograficamente localizada, resultado do acúmulo de tempos e da capacidade produtiva de uma sociedade, que, na medida em que se apropria e transforma a natureza para atender a produção de seus objetos imprime marcas físicas, que serão recursos necessários para atuação desta sociedade. O segundo se refere a esta capacidade da sociedade produzir novos signos a partir de sua atuação sobre o meio, por meio da interação com o conjunto de objetos por ela produzida e apropriada, assim, requer conhecimento sobre o conjunto de objetos.

Entretanto, cabe destacar que a relação entre o objeto e a ação desenvolvida pelo indivíduo não é, na maioria dos casos, expressa em sua totalidade, uma vez que no modelo atual de sociedade existem aqueles que decidem e os que executam a ação: os primeiros dominam o processo de produção do objeto e da subjetividade nele expressa, enquanto aquele que realiza o ato produtivo mediado pelo ato decisório de grandes agentes sociais, como destaca Santos (2006).

Impõe-se distinguir entre atores que decidem e os outros. Um decisor é aquele que pode escolher o que vai ser difundido e, muito mais, aquele capaz de escolher a ação que, neste sentido vai se realizar. [...] entre os grandes decisores, os governos, as empresas multinacionais, as organizações internacionais, as grandes agências de notícias, os chefes religiosos... A escolha do homem comum, em muitas ações que empreende, é limitada. Frequentemente, o ator é apenas o veículo da ação, e não o seu verdadeiro motor. [...] A corporeidade do homem é um instrumento da ação. Mas é sempre preciso levar em conta que o governo do corpo do homem é limitado, nos dias atuais, e que é lento o progresso na produção de normas legais para protegê-lo. (Santos, 2006, p.51-52)

O Estado, como uma extensão das elites dominantes, atua em conformidade ao conjunto de seus interesses e na preservação do controle sobre a classe dominada; nestes termos, é possível

afirmar que a concepção de democracia e garantia de direitos no contexto deste modelo de Estado também se encontra condicionada à preservação das relações de dominação vigentes na sociedade capitalista.

Bottomore (2001), ainda sob o pensamento marxista evidencia que o Estado enquanto agente da classe dominante atua como meio regulador da luta de classes, de modo a, promover mecanismos que favoreçam a preservação da estabilidade na ordem social, podendo assumir diferentes feições, até mesmo progressista e democrática, de um sistema autoritário e coercitivo até um agente que atua no atendimento das reivindicações populares através do consentimento.

Minto (2013), ao considerar os aspectos da atuação do Estado e da essência da democracia na história recente, destaca algumas características relevantes para se compreender este tipo de sociedade, a saber:

[...] a) a maioria dos indivíduos também se encontra alijada, em maior ou menor grau, das formas de poder: econômico, político, cultural, social e educacional; b) o Estado não representa os interesses de todos, do público, mas ergue-se sobre as desigualdades de classe existentes. E como essa superestrutura também é contraditória, do Estado não decorre apenas um papel na conservação de tais relações, muito embora este seja seu fundamento. A esta sociedade corresponde uma determinada forma de democracia, não uma democracia em geral. As formas particulares de desenvolvimento capitalista nas distintas formações sociais limitam as formas de democracia possíveis em cada contexto histórico. (Minto, 2013, p.245)

Ora, um Estado democrático não deveria por regra atuar para a promoção da equidade e da liberdade para toda sociedade de forma indistinta? Naves (1997) nos afirma que tais fundamentos só podem ocorrer em uma sociedade estruturada com base nas relações de mercado. É nesta concepção de Estado que se cria a percepção de democracia formal, onde as relações de dominação se

constituem como elo social subjetivo, sendo falseado pela pretensa “vontade majoritária” (Naves, 1997, p.59) e a constituição de um ideal de liberdade quando se transfere ao trabalhador o astucioso direito de determinar as relações de venda daquilo que dispõe sob sua posse, a força de trabalho.

A conexão entre as formas políticas democráticas e o modo de produção capitalista são indissolúveis, uma vez que o aparato de Estado democrático tem por finalidade reforçar o exercício de legitimidade dos meios de dominação da burguesia sobre o proletário, ao passo que este valida a atuação das instâncias de poder, que operam em sua sujeição no meio social orquestrado pelos interesses das elites.

Assim sendo, se a dominação não pode se revelar abertamente, à luz do dia, é em suas sombras que deveremos buscar o seu segredo. O processo do valor de troca exige um Estado cujo caráter de classe não se revele imediata e claramente, um Estado que possa ser a real expressão de um poder impessoal acima do interesse de classe, uma autoridade *pública*. [...] Desse modo, a dominação de classe burguesa se transmuta em poder público em virtude de a relação de exploração da classe operária se realizar formalmente, [...]. É por isso que a coerção deve aparecer como proveniente de uma pessoa abstrata e geral, “como coerção exercida não no interesse do indivíduo de que ela provém, (...) mas no interesse de todos os participantes das relações jurídicas. O poder um sobre outro homem é exercido como poder do próprio direito, isto é, como poder objetivo e imparcial”. (Naves, 1997, p. 59-60)

Na possibilidade de eclosão de movimentos revolucionários, ou mesmo no recrudescimento de manifestações em prol de direitos da classe dominada, é comum ao Estado articular mecanismos para o consentimento de parcela das demandas levantadas por ela, como forma de garantir os meios para preservação a ordem social, assim, novos elementos são incutidos na concepção de democracia vigente, na medida em que as conjunturas sociais e históricas que a alicerçam se modificam,

promover-se-á uma transformação nas “formas de entendimento, de prática e de delimitação das possibilidades da democracia.” (Minto, 2013, p.243)

Políticas públicas para as ações afirmativas

Ao partir da concepção de Estado, anteriormente explorada e do papel da democracia formal na sociedade capitalista, cabe entendermos o que são as políticas públicas e onde se situam as ações afirmativas, sobretudo aquelas que resvalam sobre o papel da escola enquanto espaço institucional de aprendizagem e na constituição do homem pelo ato educativo, que na perspectiva de Saviani (2011) pode ser entendida pelo fato que:

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (Saviani, 2011, p. 07)

Logo, entendemos que toda política pública produzida pelo Estado traduz-se em um conjunto de ações, que passam a ser organizadas e implementadas através dos organismos estatais, com foco no atendimento de demandas de setores específicos da sociedade como mecanismos de preservação das relações capitalistas e da regulação das relações sociais, podendo assumir um caráter social, com foco na mitigação das discrepâncias oriundas do processo de desigualdade social gestada nas sociedades de base capitalista, conforme nos aponta Höfling (2001).

Como já afirmamos anteriormente, o Estado democrático na sociedade capitalista, sustenta mecanismos de consentimento, na medida em que busca reduzir os conflitos gestados a partir da mobilização social em prol de transformações no regime vigente.

As “ações afirmativas” se encontram no espectro da ação, que procura atingir um grupo social afetado pelas mazelas sociais provenientes do sistema de exploração do capital, constituindo um espectro de atos focados na coletividade e nos sujeitos alvo das mais distintas formas de discriminação (Feres Júnior [et al.], 2018), e assim, se circunscrevem como políticas públicas sociais em direção à direitos comuns, (Do Nascimento; Ignácio; Pinheiro, 2020).

Feres Júnior [et al.] (2018) discutem que o panorama histórico da ação afirmativa em nosso país está marcado pela contraposição entre a constituição de uma “democracia racial”, onde a valorização de elementos não brancos à identidade nacional, em uma ruptura com o pensamento determinista, gestando um processo de adoção de medidas para a mestiçagem do brasileiro e do ideal de branqueamento da população. Tais pressupostos serão postos em críticas mais incisivas com a efervescência dos movimentos pró democracia nos anos de 1980, onde, segundo o autor, ocorreu uma intensificação de tensões sociais, além do fortalecimento do Movimento Negro e de sua histórica atuação na denúncia do racismo vigente. Ainda de acordo com os autores, somente durante do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), temos a atuação concreta por parte do Estado na construção de um debate envolvendo cientistas sociais, membros da sociedade civil e o governo federal na adoção de uma postura ativa na resolução deste dilema. Neste contexto, destaca-se a importância da conferência de Durban (2001), - evento organizado pelas Nações Unidas para debater o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e outras formas de intolerância relacionada a estas temáticas -, como marco de transformação da perspectiva dos veículos de informação para a desigualdade racial que assombra a sociedade brasileira, levando o debate para o tecido social mais amplo.

Embora a atuação do Governo Federal no percurso da década de 1990 e início dos anos 2000 tenham resultado na elaboração e lançamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas, não houve ações concretas para sua implementação, que segundo Feres Júnior [et al.] (2018, p.74) “a despeito da timidez do governo em

implantar ações afirmativas raciais efetivas e amplas, é importante notar que ele sempre esteve longe de defendê-las como políticas de promoção da diversidade étnico-cultural.”

Mesmo nos governos petistas, que vigorariam nos anos seguintes, não houve interesse das elites políticas que compunham a base governista no legislativo para garantir um marco regulatório das ações afirmativas, embora o executivo encampasse ações para colocar a igualdade racial na agenda das políticas públicas nacionais.

É nesse contexto político-social que, no primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), foi publicada a Lei nº 10639/2003, fruto de amplo debate da massiva participação dos movimentos sociais organizados pela questão racial; a referida lei garantiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todo o espectro do currículo escolar com destaque à arte, literatura e história brasileiras, como forma de contribuir para construção da representatividade e da identidade do negro na sociedade (Brasil, 2003).

Negreiros (2017) enfatiza que a promulgação da Lei 10639/2003 coloca o espaço escolar como meio necessário à promoção de uma educação antirracista e espaço de valorização da população negra, na constituição do reconhecimento do negro na cultura nacional, na formação de uma sociedade capaz de combater e discutir o racismo e seus desdobramentos, em movimento de reeducação “para relações étnico-raciais plurais e diversas” (Negreiros, 2017, p. 67).

A adoção de políticas públicas que fortaleçam as ações afirmativas na construção de uma sociedade mais justa tem sido importante para os avanços ocorridos nestas últimas décadas. Porém, ainda há um longo caminho a ser desbravado na superação das contradições resultantes de um modelo de desenvolvimento, que ao longo de mais de três séculos, promoveu distinções sociais baseadas no fenótipo, construindo no imaginário coletivo impressões de inferioridade e de sujeição dos corpos negros aos interesses das elites brancas.

Quando comparamos os dados dos últimos três levantamentos censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é possível inferir a contribuição dos destas medidas e de um processo gradual, embora lento, de ressignificação da pele negra na sociedade brasileira.

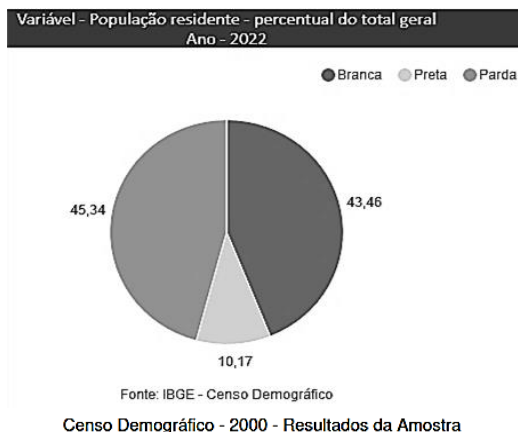
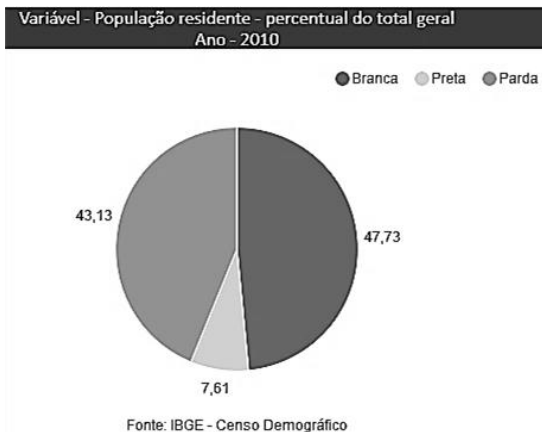


Tabela 2.1.1 - População residente, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação

Grandes Regiões e Unidades da Federação	População residente						
	Total	Cor ou raça					
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Brasil.....	169 872 859	91 298 043	10 554 336	761 583	65 318 092	734 131	1 206 673



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000. (adaptado)

Os dados apresentam um panorama sobre a condição de autoidentificação da população nos instrumentos censitários no decurso das últimas décadas. Quando consideramos os percentuais de pessoas que se autodeclaravam negros ou pardos no Brasil no ano 2000, em um momento em que as ações afirmativas começavam a ganhar força, mas ainda não eram encampadas pelo governo federal, apenas 6,21% da população se reconhecia como preta. Tal condição pode estar associada a questão psicossocial, resultado da dificuldade em se reconhecer a pele preta como parte essencial na constituição da sociedade e conseqüentemente de sua valorização.

Nos censos seguintes, podemos identificar um aumento progressivo, ainda que modesto, no percentual de pessoas que passam a reconhecer sua pele preta. O mesmo comportamento ocorre com aqueles que se autodeclararam pardos, que correspondiam a 38,45% da população em 2000, ampliando para 43,13% em 2010 e 45,34% em 2022. Entretanto, precisamos fazer uma ressalva, pois a noção de pardo está intimamente ligada aos ideais de mestiçagem, produto de movimento histórico, que embora rompa com o determinismo racial, ainda atua como mecanismo de dominação e diferenciação social.

Cabe ainda destacar, que este processo está ligado à despolitização da questão da raça, uma vez que o termo pardo passa a demarcar aqueles sujeitos de pele não retinta, o que favorece uma perda na mobilização coletiva em enfrentamento ao racismo e na busca por uma sociedade pauta da diversidade; este fenômeno é denominado de “pardismo”, segundo Lago, Montibeler e Miguel (2023).

Enquanto pretos e pardos apresentaram gradativa ampliação em sua representação identitária, o número percentual de brasileiros que autodeclararam brancos apresentou queda neste cenário. Muito embora este movimento esteja ligado ao processo de constituição das identidades e representações do indivíduo no contexto do tecido social, está muito longe de expressar a superação das contradições sociais atreladas ao racismo.

Como forma de exemplificar tal cenário, tomamos por base os dados recentemente publicados pelo IBGE, em seu levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD¹) anual, demonstra que 69,1% das crianças com idades entre 5 a 13 anos e 67,9% com idade de 14 ou 15 anos, exercem atividade econômica, enquanto as brancas apresentam valores de 30,6% em ambas as faixas de idade. Ao nos depararmos com estes dados, podemos inferir que a questão da renda e concentração de riqueza são problemas crônicos que afetam diretamente a população negra no Brasil, sobretudo as crianças em idade escolar.

Diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais no sistema nacional de avaliação da educação básica (Saeb)

As transformações gestadas no fim do século XX, tanto em razão do fortalecimento de movimentos sociais, sejam de trabalhadores ou de movimentos representativos de grupos marginalizados socialmente, levaram a movimentos de transformação no Estado capitalista brasileiro, na medida em que este adotava mecanismos para a preservação das relações sociais.

O desenvolvimento das políticas públicas afirmativas, como meio de implementar as “ações afirmativas” que a preconizam, marca a forma como vemos e entendemos a questão racial no nosso cotidiano. A Lei n.º 10639/2003 constitui um marco para a garantia de uma educação antirracista e do ensino centrado na diversidade, como forma para superação dos estereótipos raciais.

Tais dimensões já foram dissertadas no corpo deste texto, ainda que em caráter introdutório. Deste ponto em diante, procuramos analisar como os documentos de referência possibilitam a intersecção entre o que se propõem a ser incorporado no âmbito das escolas e aquilo que vêm sendo cobrado enquanto política neoliberal sob o espectro da aprendizagem.

¹ IBGE, 2023.

Diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais

As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP), por meio da Resolução n.º 1, de 17 de Junho de 2004. Negreiros (2017) aponta que a construção deste instrumento normativo foi resultante de consulta realizada a um amplo espectro de representatividades, especialistas, entidades do movimento negro, conselhos municipais e estaduais de educação, professores e aqueles afetados diretamente por esta ação, os alunos.

Este documento caracteriza as relações étnico-raciais como aquelas que ocorrem entre pessoas negras e brancas, entretanto, em seu teor, menciona que estas ocorrem entre membros de diferentes raças e etnias, mas, o conteúdo a ser desenvolvido dentro das políticas educacionais está centrado na cultura africana e afro-brasileira.

Em seu Art. 2º, o parecer afirma que,

[...] constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (Brasil, 2004, p.01)

Nesta seção destacamos que as diretrizes devem ser consideradas no processo de avaliação da Educação, percebendo sua relevância na formação para uma sociedade “multicultural e pluriétnica”. Entretanto, em nenhum momento a resolução menciona ou mensura os mecanismos adotados pelos sistemas de ensino na avaliação da Educação.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana estabelecem que o processo de avaliação destas deve considerar as dificuldades que os sistemas de ensino se deparam

com o ensino e aprendizagem da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Relações Étnico-Raciais, além de estabelecer instrumentos de acompanhamento para inclusão dessas no itens do currículo escolar, no projeto pedagógico e no plano institucional, sendo essa uma incumbência dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de educação em todos os níveis (Brasil, 2004b).

De modo resumido, o atendimento do estabelecido nas ações educativas de combate ao racismo dependem da adoção de mecanismos institucionais que forneçam recursos materiais, teórico-pedagógico, intercâmbio entre estabelecimento e sistemas de ensino, formação continuada e incentivo a pesquisa, como demonstrado na tabela 1.

Tabela 1. Instrumentos de acompanhamento das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais.

<p>Intercâmbio entre estabelecimentos de educação, sistemas de ensino.</p>	<p>Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial; Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens; Realização, pelos sistemas, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição,</p>
--	--

	avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.
Formação inicial, continuada e suporte pedagógico ao professor.	Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino; Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação; Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.
Oferta de recursos materiais para a instrumentalização das práticas de ensino e de avaliação	Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial; Organização de centros de documentação, bibliotecas, mídiotecas, museus, exposições; Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede; Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das

	<p>políticas adotadas e providenciem correção de distorções; Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer.</p>
<p>Oferta de recursos teóricos e pedagógicos</p>	<p>Registro da história não contada dos negros brasileiros; Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira; Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).</p>
<p>Organização de estrutura administrativa e funcional para o atendimento das diretrizes.</p>	<p>Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC; Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra; Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por</p>

	<p>outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores; Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana; Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos; Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.</p>
--	---

Fonte: Brasil, 2004b (adaptado)

É possível identificar que há uma delegação do processo de avaliação a esferas menores do pacto federativo, mas não se faz mensura ao analisar os impactos da inserção destas estratégias no plano de avaliação da educação básica (SAEB) para fins de garantir um olhar sobre a totalidade da educação nacional.

O sistema nacional de avaliação da educação básica

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica se enquadra como mecanismo de controle da educação, para além de traduzir o sucesso ou insucesso da educação brasileira, por meio de ranking, desconsiderando as implicações locais e regionais que afetam singularmente o processo de ensino e aprendizagem.

Santana (2018) ao analisar a constituição do Estado Avaliador, afirma que degradação do regime de “bem-estar social”, para uma era de competitividade na educação, está intimamente associada aos interesses hegemônicos oriundos do centro do sistema capitalista. Porventura, na medida em que a lógica neoliberal se introjeta na perspectiva das políticas públicas para educação, sobretudo no debate sobre sua qualidade e financiamento, gesta uma estrutura severa de controle e fiscalização partindo do Estado.

Com políticas públicas centradas na afirmação da diversidade cultural e multiétnica previstas nos movimentos engendrados no cenário nacional, seria de se esperar que tais aspectos estivessem previstos na avaliação externa promovida pelo Estado. Contudo, ao analisar as matrizes de referência do SAEB para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática vemos um forte apelo às ações instrumentais, com destaque as ações como “localizar”, “inferir”, “reconhecer”, “identificar”, “diferenciar”, “resolver”, “efetuar” e “calcular” aplicadas aos contextos das disciplinas.

Neste sentido, a matriz de referência tende a se comportar como um receituário tecnicista, com foco na instrumentalização do educando para a realização das operações necessárias para a resolução dos problemas apresentados na forma de questões ou situações problema. Cabe destacar que neste processo ocorre um esvaziamento da leitura crítica sobre a realidade e a aplicação dos saberes sistemáticos como forma de transformação social.

Na medida em que nos inserimos com maior intensidade nas relações capitalistas, neoliberais, a função da avaliação ganha novos sentidos, sendo resultado das transformações políticas que estão em curso dentro da sociedade (Santana, 2018).

A matriz de referência do SAEB, ao se portar como elemento de avaliação da aplicabilidade técnica no processo de ensino, como forma de garantir dados para o ranqueamento da aprendizagem, desconsidera as demandas sociais levantada pelos movimentos sociais.

Considerações finais

A adoção de estratégias focadas no combate ao racismo e o fortalecimento de políticas públicas voltadas para as ações afirmativas têm um papel central na ruptura do estereótipo da miscigenação e da falácia da democracia racial, estas perpetuadas e adotadas como política de Estado durante a primeira metade do século XX e que se promovem no imaginário social.

É sobretudo pensar no sistema de mensuração da suposta qualidade do ensino para além das métricas quantitativas, mas que tratem de uma formação para a diversidade, focada na formação do sujeito em sua integralidade, muito além de um processo de ensino centrado na técnica como fim, que traduza para além dos números, mas, que possibilite mecanismos para a garantia de uma educação que possibilite a superação das desigualdades que se assomam no cotidiano brasileiro.

O cenário político ideológico, que arregimenta as esferas de governo, tem papel fundamental no recrudescimento das questões socio-raciais no Brasil, como podemos ver materializado nos dados referentes ao PNAD recente, que marca o período de ascensão de um ideário ultraconservador e neoliberal, somado à crise humanitária e econômica da pandemia da COVID-19.

Garantir uma educação centrada na transformação social, na representação da diversidade étnica e racial que compõem o corpo da sociedade brasileira, como produto de sua história e das contradições que emergiram do conflito de classes em diferentes momentos do percurso histórico, é dar garantias de superação de um ideário racista e discriminatório, garantir no jovem em formação, um espaço de aprendizagem ondes se sinta

representado, pertencente e valorizado independentemente de seu conjunto fenotípico.

Assim, postergamos para futuras investigações as seguintes questões: como um sistema de avaliação com ênfase na técnica pode garantir uma leitura sobre a aplicabilidade das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais? Como uma estrutura avaliativa que desconsidera as particularidades locais/regionais, e que estimula o condicionamento da operacionalização da resposta pode ser uma métrica confiável para inferir a qualidade da educação em um país multiétnico? Os sistemas de educação, conseguem dentro de sua autonomia garantir mecanismos para efetivação de um ensino centrado na diversidade e de combate ao racismo?

Referências

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 08/10/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. D.O.U. de 22 de junho de 2004a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 23/05/2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004b. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 23/05/2023.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**: tradução, Waltensir Dutra - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

DO NASCIMENTO, A.; IGNÁCIO, J.; PINHEIRO, F. Das Ações Afirmativas dos Movimentos Sociais às Políticas Públicas de Ação Afirmativa: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e a democratização do ensino superior. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 2, n. 3 jan.jun, p. 189–205, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2548>. Acesso em: 10/12/2023.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES** [online]. 2001, v. 21, n. 55, pp. 30-41. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?lang=pt&format=pdf>>. Acessado em: 16/12/2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. População residente, por cor ou raça. [Online] – Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2000/Primeiros_Resultados_Amostra/Tabelas_pdf/grandes_regioes/tabela_2_1_1.pdf>. Acesso em: 21/12/2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Censo Demográfico**: População residente, por cor ou raça, no Censo Demográficos 2010-2022. [Online – Sistema SIDRA]. - Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em:< <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9605>>. Acesso em: 21/12/2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016 – 2022**. [Online – Sistema SIDRA]. – Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: < <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/9396#resultado>>. Acesso em: 21/12/2023.

FERES JÚNIOR, J. [et al.]. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. [online] – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em:

<<https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>>. Acesso em: 06/12/2023.

LAGO, M. C. DE S.; MONTIBELER, D. P. DA S.; MIGUEL, R. DE B. P.. Pardismo, Colorismo e a “Mulher Brasileira”: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara. **Revista Estudos Feministas**, v. 31, n. 2, e83015, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/n3bvrJ5QDBdX4pwwghWjcMyP/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 19/12/2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. - 1. ed. 4. reimpr.: tradução, Alvaro Pina. – São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINTO, L. W. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 54, p. 242-262, dez.2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640181/7740>>. Acesso em: 26/08/2023.

NAVES, M. B. Democracia e dominação de classe burguesa. **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v.1, n.4, 1997, p.58-66. Disponível em:< https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo24Artigo3.pdf>. Acesso em: 28/08/2023.

NEGREIROS, D. F. de. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes** [livro digital] – São Bernardo do Campo, SP: EduABC, 2017. Disponível em: < <https://books.scielo.org/id/jvcnv/pdf/negreiros-9788568576946.pdf>>. Acesso em: 08/08/2023.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos & SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. (Org.) São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 37-50.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e tempo, razão e emoção. – 4. ed. 2. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. – 11. ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Da formação continuada para a emancipação humana

Eduarda Souza de Almeida

Marisa Noda

Introdução

Refletir sobre o processo da formação continuada de professores é crucial para entender os aspectos que a envolve, demandando uma análise mais profunda sobre elas. Essa formação não deve ser vista e nem considerada como momentos fragmentados na carreira docente, mas sim como um processo contínuo e resistente, sendo abordado de maneira integral. Os processos envolvidos a formação de professores no que se diz respeito ao conhecimento, pode e devem vir da absorção das teorias, por isso se faz necessário uma formação consistente.

No atual contexto político e social, a educação tem sido alvo de discussões, isso se deve pelos interesses hegemônicos sob a educação. Segundo Freitas (2016), os movimentos destinados a cercear a liberdade docente como por exemplo a “Escola sem Partido” estão presentes nas reformas constitucionais, do estado e educacionais com autoria e financiamento empresarial, tendo o neoliberalismo como origem ideológica. Tais questões dão razão para nos afastarmos de suas concepções sobre a sociedade e educação. Freitas (2016), continua dizendo que ao assumir o darwinismo social no âmbito da sociedade, justifica-se a sobrevivência do indivíduo mais forte na concorrência do livre mercado, ao levar tal questão para dentro da escola, disputa-se a hegemonia dentro da formação dos alunos através de sua lógica. Portanto, com as vertentes dos interesses hegemônicos, na qual a sociedade esta pautada na competição para a sobrevivência, as

políticas educacionais estarão voltadas na formação do indivíduo para a competição. Com tudo, não há humanização e nem transformação social agregada a esses processos educacionais, tanto para a formação do aluno na escola, quanto na formação dos professores.

Dessa maneira, Marin (1995) mostra o surgimento de diversas nomenclaturas para propor alternativas com a intenção de explicar a formação de professores: reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, educação permanente, educação continuada. Essas palavras sinalizam que os profissionais da educação não podem e nem devem ser persuadidos ou convencidos de ideias, eles devem conhecê-las, com tudo, analisar e assim aceitar, mediante o uso da razão.

A formação continuada deve ser pensada para muito além de um aperfeiçoamento profissional, estando além da reprodução social, tendo como intuito alcançar a emancipação humana do professor. Segundo Marx (2004), a emancipação humana se refere a não alienação do sujeito e a uma profunda transformação social. Então, este processo possibilita analisar e construir a práxis por meio da compreensão do trabalho educativo, que é considerado o ato de produzir de maneira direta e intencional em cada indivíduo a humanidade que é produzida de maneira histórica e coletiva pelos homens.

O processo de formação continuada dos professores com vistas a emancipação humana necessita estar ligada à pesquisa e a socialização do conhecimento, interligando a teoria e prática, possibilitando o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão, pois toda prática emancipatória visa esses aspectos para a real emancipação do sujeito. A formação emancipatória desse professor contribuirá na formação de seus alunos, sendo estimulados a pensar criticamente, agir com autonomia, podendo ser indivíduos ativos na sociedade contribuindo para a transformação da mesma.

Dividido em duas partes, através da revisão bibliográfica, o texto busca mostrar o intrincado processo envolvido na formação de professores, com isso, os elementos essenciais envolvidos a formação continuada. Mostrando então a importância da formação

continuada caminhar para a emancipação humana do professores, para que assim haja a emancipação humana do aluno.

Formação de professores

Para entendermos o processo de formação continuada devemos traçar uma linha temporal daquilo que começou a ser formação de professores no Brasil. Segundo Saviani (2009), a necessidade da formação de professores foi preconizada por Comenius no século XVII, e a primeira instituição de ensino destinado a esse tipo de formação foi criada por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims com o nome de Seminário dos Mestres.

Mesmo que as questões da formação de professores tenham ficado explicitas apenas no século XIX, antes disso havia escolas e universidades, com tudo tais professores deviam ter algum tipo de formação a ser exercida para com a prática em sala de aula. Prevalencia sobre a formação de professores o “aprender fazendo”, nas universidades com a modalidade de corporação através das chamadas “artes liberais” ou intelectuais, se opondo às “artes mecânicas” ou manuais.

De acordo com Saviani (2009), a partir do século XIX, houve a necessidade de universalizar a instrução, assim conduzindo à organização dos sistemas nacionais de ensino. Na história da formação de professores foi configurado dois modelos contrapostos que emergiam no século XIX, e a organização desses sistemas vieram como exigência de uma resposta institucional para a questão da formação docente. Saviani (2011) diz que na busca dessa resposta, os dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma, deram origem a duas formas de encaminhamento dos problemas acerca da formação:

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá

em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. Eis aí o que estou chamando de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”. Do outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. Eis o que eu denomino de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”. (Saviani, 2011, p. 7 – 8).

Saviani (2011) continua tecendo considerações de que o primeiro modelo predominou nas universidades e nas demais instituições de ensino superior que eram encarregados da formação de professores secundários, e o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, na formação de professores primários.

Porém, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. (Saviani, 2009, p. 148).

Galindo e Inforsato (2016) diz que no Brasil a formação continuada é muito jovem em relação aos termos legais, iniciada a partir de 1970 aponta práticas centradas em ações pontuais, por meio de programas sob a lógica tecnicista do treinamento e

capacitação, por representação dos docentes atrelados à reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1976. As iniciativas se deram pelo MEC em localidades emergentes e estratégicas, e também pelas Secretárias Estaduais de Educação.

A formação continuada de professores trouxe implicações significativas para a área tanto no campo prático como no campo teórico:

No âmbito prático os desafios se alicerçam na capacidade técnica das Secretarias em fazer valer os princípios e orientações legais por meio de formação de quadros de formadores, contratações de terceiros ou parcerias com centros e universidades locais, capazes de oferecer instrumental de formação, condizentes com as problemáticas que as reformas e o contexto escolar e da instância hierárquica de governo anunciam. Atender a essas demandas não tem se mostrado um percurso fácil, pois desde a municipalização do ensino a regulação orçamentária tem-se efetivado, assim como na maior parte do mundo, como o principal impecilho que atravancam as realizações formativas inovadoras (mais duradouras) na área, as quais são agravadas por fatores relativos às políticas locais de formação, infra-estrutura e competência técnica humana para estabelecer critérios condizentes com as realidades locais. (Galindo; Inforsato, 2016, p. 472).

No decorrer do século XX, o atendimento educacional no Brasil passou de pequenas proporções para um atendimento em grande escala, acompanhando as grandes taxas de industrialização e urbanização:

Em termos quantitativos constatamos que a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; Ensino Médio: 108.305; Ensino Superior: 22.851) em 1933 para 44.708.589 (Primário: 35.792.554; Médio: 6.968.531; Superior: 1.947.504) em 1998 (BRASIL, 2003, p. 106). Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula geral aumentou vinte vezes. Vê-se, assim, que, relativamente, a trajetória do século XX representou, do ponto

de vista quantitativo, um significativo avanço no campo educacional. (Saviani, 2011, p. 7 – 8).

Segundo Saviani (2011), esse crescimento representou a universalização do acesso ao ensino fundamental, acarretando problemas relativos à qualidade deste ensino. Este problema traz em questão a formação de professores e as instituições que os formam, uma vez que são vistos e colocados como responsáveis de toda a culpa no declínio da qualidade do ensino.

No decorrer dos dois últimos séculos, as mudanças dentro dos processos de formação docente no Brasil nos mostram insatisfações com as políticas formativas. Sem um padrão consistente dentro dos processos de formação para professores, que estejam em concordância com a realidade vivida por eles dentro das instituições escolares.

Baseado nas considerações de Saviani (2011) acerca da formação de professores em um âmbito geral, elaborou-se uma estrutura organizada decorrente dos seguintes documentos legais como: o parecer CNE/CP 27/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; A Resolução CNE/CP n.1 decorrente do Parecer 9/ 2001 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; O Parecer CNE/CP n. 5/2005 tratando das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; Resolução CNE/CP n.1 de 2006, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006 instituiu as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia; Iniciativa do MEC de organizar o sistema nacional de formação dos profissionais do magistério, sob coordenação da CAPES contando, também, com a educação à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Saviani (2011), diz que há alguns dilemas colocados nesses documentos. O primeiro dilema se consiste no diagnóstico relativamente adequado contra a incapacidade de encaminhamento de soluções satisfatórias. O segundo dilema se dá pelos textos dos

pareceres serem excessivos nos acessórios e restritos no essencial. O terceiro dilema é a centralidade de noção da competência indo contra a incapacidade de superar a incompetência formativa. O quarto é a formação de professor técnico versus a formação de professor culto. E o quinto a dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural - cognitivo e modelo pedagógico – didático).

Com o fim da ditadura militar aconteceram várias reformas educacionais no Brasil, com isso a organização da comunidade docente se tornou ainda mais concisa, tendo como foco a busca por melhorias na carreira e por uma formação mais consistente. Saviani (2009) diz que este momento exigiu adequações no campo educacional, sendo efetivadas mediante as mudanças na legislação do ensino. O resultado da luta por uma educação básica de qualidade que é previsto na Constituição de 1988 diz que, o ingresso no magistério se dará apenas por concurso público, fazendo menção da necessidade de plano de carreira para os docentes, piso salarial através da valorização dos profissionais do ensino.

Segundo Branco (2007) a mais recente reforma do ensino se dá pela LDBEM 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com este feito a formação de professores ganha um capítulo próprio:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (Brasil, 1999c, p.131).

Com a intenção de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, é criado em 2003 pelo MEC a Rede Nacional de Formação Continuada para a educação básica, tem como meta garantir o acesso aos processos de formação continuada, ajustados às necessidades, desenvolvendo a ciência e as tecnologias aplicadas à Educação, promovendo critérios de carreira docente que valorizem o professor.

Outras ações foram criadas para fortalecer a formação continuada: Pró Letramento referente a formação continuada de professores para alfabetização, qual se organiza para apresentar conceitos e concepções fundamentais no processo de alfabetização, sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças ao longo dos três primeiros anos de ensino fundamental. Na primeira unidade deste documento é introduzido as concepções relacionadas a aprendizagem e ao ensino da alfabetização, que constitui o ponto de partida desta abordagem, na segunda unidade é apresentado as capacidades que devem ser desenvolvidas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em função dos eixos mais importantes da alfabetização. E o Pró Letramento referente a formação docente para o ensino da matemática prevê a utilização do princípio da problematização e das práticas cotidianas dos professores para o ensino da matemática, buscando significar práticas e conteúdos sem pender a cientificidade necessária à vida do cidadão, trazendo novas leituras com novos enfoques para este ensino. (MEC, 2008).

As Universidades puderam fazer parte da construção desses documentos que contribuem para a formação continuada de professores, com isso, o MEC pretendia institucionalizar a formação docente, unindo a formação continuada com à pesquisa e produção acadêmica das Universidades. Evidenciou-se que a formação continuada deveria ter um papel de destaque na vida do docente:

Os princípios propostos pela política de formação foram: formação do educador sempre de forma permanente e não apenas pontual; não objetiva corrigir cursos anteriormente precários; contribuir para

reflexão permanente sobre a prática pedagógica; articulação entre a formação, a prática docente, a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvida pela Universidade; horários específicos para realização da formação no cotidiano da escola e a formação deveria contribuir para que o professor pontuasse no plano de carreira. (Cruz; Martiniak, 2016, p. 28).

Para Galindo e Inforsato (2016) a base da formação continuada não se sustenta quando posta a realidade das práticas educativas. Há propostas e intenções das universidades e governo, mas a concretização dessas práticas é temporária, elas não se voltam a necessidade dos professores e alunos.

Nas escolas há professores com formações e experiências distintas, que estão juntos buscando a melhoria da educação. E por essas diferenças, os modelos de formação não devem ser únicos, é preciso prever modalidades distintas para que possa atender todos os professores, de acordo com suas especificidades e necessidades tanto de si, como da escola que está inserido.

A formação continuada, na maioria das vezes, colocada sob programas (ou pacotes de formação) desconsideram essa diversidade factualmente existente e configurando-se em uma prática homogeneizadora, de caráter conteudista/ informativa, que parte de conhecimentos pré-estabelecidos para configurar os currículos (ou módulos/programas) operantes nas propostas que pouco terão a contribuir para a alteração de práticas profissionalmente cristalizadas pelo tempo da experiência profissional. (Galindo; Inforsato, 2016, p. 466).

Ações como Pró Letramento, a Rede Nacional de Formação Continuada para a educação básica entre outras, devem ser minuciosamente analisadas para que não venham corresponder os interesses das concepções hegemônicas, sem fortalecer a dominação de uma classe sobre a outra, contribuindo com as desigualdades sociais e econômicas impostas. Com tudo, podem ser vistas com um caráter emancipatório desde que esses conteúdos

de formação sejam feitos realmente por professores que compreendam a realidade educacional, levando em consideração todos os aspectos que a envolve desde a formação desse professor até a chegada dele em sala de aula, objetivando assim sua emancipação e do aluno que ele formará.

Segundo Gatti (2009), há queixas sobre a formação continuada, tendo como influência direta as desmotivações docentes, mostrando as fragilidades que precisam ser vistas e revistas:

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não prevêm acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (Gatti, 2009, p. 221).

Entre esses e outros aspectos que estão em torno da formação continuada de professores, Saviani (2009) diz que isso não pode ser dissociada das condições de trabalho que envolve a carreira docente, com as questões de jornada de trabalho e salário. Condições precárias de trabalho sem dúvidas vão impactar naquilo que é feito dentro da sala de aula, a muitos anos a classe docente trabalha nessas condições, esses aspectos sem dúvidas contribuem para a desmotivação de aperfeiçoamento profissional. Essas questões também colaboram a favor da falta de procura pelos cursos de Licenciatura e formação continuada. Se faz necessário reverter essa realidade, é preciso que dentro das políticas públicas

educacionais além dos aspectos de ensino, sejam pautadas as questões que tratam sobre a qualidade da carreira docente.

Emancipação

Com os interesses hegemônicos ferindo a educação, a emancipação humana precisa realmente estar dentro dos processos de formação continuada, sem considera-los como momentos esporádicos na vida do docente, Saviani (2017) traz que este conceito de emancipação vem através das considerações de Marx no texto “sobre a questão judaica” em 1843, motivado pelos escritos de Bruno Bauer “a questão judaica”. Bauer traz que para conseguir a emancipação política os judeus teriam que abandonar sua religião. Marx se contrapôs dizendo que a emancipação política é insuficiente pois implica na cisão do homem como membro da sociedade civil, como individuo egoísta independente integrante da sociedade burguesa, e como pessoa moral, membro da sociedade política.

O homem não deve ficar apenas no nível da emancipação política, sua emancipação será medida pelo estado, com isso, é preciso que se chegue à emancipação humana. Saviani (2017) nos mostra claramente a diferença entre emancipação política e emancipação humana segundo Marx. Como já descrito, a emancipação política se dá pela redução do homem, para tanto, a emancipação humana é:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forças próprias” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (Marx, s.d., p. 38).

De acordo com Gramsci (1976 *apud* SAVIANI, 2017) a questão da emancipação humana considerando o fim do estado que fora preconizado por Marx, coincide com a absorção da sociedade política pela sociedade civil.

A classe burguesa está “saturada”; não só não se amplia, mas se desagrega; não só não assimila novos elementos, mas desassimila uma parte de si mesma (ou, pelo menos, as desassimilações são muitíssimo mais numerosas do que as assimilações). Uma classe que se considere capaz de assimilar toda a sociedade, e ao mesmo tempo seja realmente capaz de exprimir este processo, leva à perfeição esta concepção do Estado e do direito, de tal modo a conceber o fim do Estado e do direito, em virtude de terem eles completado a sua missão e de terem sido absorvidos pela Sociedade Civil (GRAMSCI, 1976, p. 147 *apud* SAVIANI, 2017, p. 9).

A passagem de uma emancipação para a outra não acontecerá de maneira espontânea, automática, sua efetivação depende da intervenção prática do homem. Saviani (2017) descreve que a atividade humana acontece independente do grau de consciência que os homens tem de sua ação, mas a modificação das circunstâncias com a atividade humana só é concebida através da práxis revolucionária.

De modo geral, a práxis revolucionária deve estar preenchida das condições objetivas e subjetivas. A práxis muitas vezes sendo entendida como teoria e prática, de modo específico, pode ser vista como atividade humana prática fundamentada teoricamente. A formação continuada é um processo que deve contribuir para a construção dessa práxis, por meio da compreensão do trabalho educativo (SAVIANI, 2011), com intenção e ação.

A transformação da sociedade está muito além apenas da compreensão de problemas e possíveis soluções. É preciso de ação, e da práxis revolucionária, a formação continuada caminhando para a emancipação humana torna-se um instrumento poderoso para contribuir com a efetivação integral da educação na sociedade.

Considerações Finais

Após todas as considerações aqui descritas, é ressaltada a importância de se pensar e analisar a formação continuada com um olhar minucioso, precisando de maneira efetiva contemplar fundamentalmente a autonomia e emancipação dos professores, e dos demais indivíduos envolvidos dentro das instituições educacionais. O processo de formação continuada não deve ser visto apenas como uma atualização de currículo do professor, é preciso adotar um conceito de formação que vai além. É necessário que investigue, analise, fundamente e organize as relações construídas pela práxis, através da atividade humana guiada pela consciência.

Não se deve extinguir tais questões pensando apenas nos dispositivos legais, quais não são colocados a prática sobre a classe dos docentes em seus diversos níveis de atuação. Para garantir a consistência da formação e melhores condições de trabalho, é preciso assegurar os recursos financeiros propostos para essa área. Pois a falta de estímulo e de boas condições de carreira influenciam na prática do professor e na realidade educacional.

É necessário que as políticas públicas promovam a emancipação humana e a autonomia dos professores, para isso, essas políticas devem ser feitas integralmente pela classe docente. Professores cuja as ações são emancipadas, tem consigo um poderoso instrumento contra a educação na lógica neoliberal.

A formação continuada para a emancipação humana, deve-se ter claro o condicionante para essa realização em questão, com tudo, o processo de formação demanda a fundamentação alinhada com as características da revolução. A emancipação humana é prejudicada quando o professor tem sua formação de maneira fragmentada, a formação acontecendo desta maneira diminui a potencialidade da humanização. Leva-se então a pensar na formação continuada através do materialismo histórico dialético, pois é um método que permite perceber a realidade em sua concreticidade.

Pensar o processo da formação continuada de professores para a emancipação humana é entender como se trabalha sobre o conhecimento. Fortalecendo sua formação que será posta em prática em seu ambiente de trabalho dentro das escolas, tendo a consciência de que essa formação precisa estar baseada na emancipação humana que é constante e coletiva, e que ambos os processos são contínuos e necessários para a construção de uma práxis revolucionária, o professor emancipado, emancipa o aluno dentro da sala de aula.

Referências

BRANCO, Cristina. **Formação continuada de professores:** focalizando a relação teoria-prática, 2007. Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, p. 39-57, 1999^a.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias / Luiz Carlos de Freitas. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. **Formação continuada de professores:** impasses, contextos e perspectivas. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.20, n.03, p. 463-477, 2016. Disponível em: ISSN: 1519-9029.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

LIMA, F. B. G. de; OLIVEIRA, D. K. B. de; MOURA, E. M. B. de. **A pós-graduação stricto sensu como formação continuada de professores da educação básica:** uma alternativa para a emancipação humana. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2022. DOI: 10.18764/2358-4319v15n3.2022.40.

MARIN, A. **Educação continuada:** introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, n. 36, p. 13-20, 1995.

Marx, Karl, 1818-1883 **Sobre a questão judaica** / Karl Marx; apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélío Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. - São Paulo: Boitempo, 2010.

Marx, Karl. (s/d). **A Questão Judaica**. Rio de Janeiro, Achiamé.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.

Pró-Letramento: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** matemática. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 308 p.

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%20_2.1.pdf

SAVIANI, Dermeval, 1944- **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações/ Dermeval Saviani – 11. Ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana**: desafios do atual momento brasileiro. **History • Psicol. Esc. Educ.** 21 (3) • Sep-Dec 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, práxis e emancipação humana**. Revista Práxis e Hegemonia Popular, nº 2, jul-2017 – ISSN 2526-1843.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Artigos • Rev. Bras. Educ.** 14 (40) Abr 2009

Pedagogia Histórico-Crítica e a consciência filosófica na formação docente

Gabriele Machado
João Vicente Hadich Ferreira

Introdução

De que forma a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para o desenvolvimento da consciência filosófica na formação docente? Partindo dessa questão norteadora, o presente ensaio traz uma breve contextualização da constituição da Pedagogia Histórico Crítica como teoria pedagógica e seu desdobramento no campo da formação de professores.

Apoiado em uma abordagem qualitativa (Marconi e Lakatos, 2021), esse ensaio parte de fundamentos que permeiam comportamentos, pensamentos e experiências humanas que não podem ser necessariamente quantificados. Nesse sentido, buscamos compreender alguns dos elementos que podem ser necessários para a formação docente, na perspectiva do que se entenderia por um professor reflexivo, por exemplo. Tal entendimento, por sua vez, não se resume a ideia de reflexividade que permeia algumas proposições pedagógicas adaptadas às expectativas do mercado, mas traz como respaldo e pano de fundo a perspectiva abordada no campo da teoria histórico-crítica.

Com a predominância do pensamento neoliberal no sistema educacional, há uma alteração significativa nas abordagens de ensino, na percepção do conhecimento e no papel do professor. Nessa perspectiva, o conhecimento valorizado é aquele que é generalizado, volátil e adquirido por meio de experiências cotidianas. Isso decorre da ênfase na ideia de "aprender a aprender", destacando a necessidade constante de capacitação para

atender às demandas de um mercado de trabalho capitalista. A ideia é que, para permanecer inserido nesse mercado, é imperativo estar em constante atualização; caso contrário, corre-se o risco de ficar excluído.

Considerando as recentes mudanças no cenário educacional brasileiro, destacadas pelas implementações da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, por exemplo, há uma evidente desvalorização da profissão docente sob a perspectiva da legislação vigente. Essa desvalorização surge em decorrência da precarização e da aceleração na formação docente, evidenciadas pelas regulamentações em vigor.

Ao examinarmos as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas no período do governo Bolsonaro, especificamente a Resolução CNE 02/2019, postergada em sua implementação até o presente momento, mas ainda não revogada, que trata da formação de professores, constatamos que essas medidas contribuem significativamente para a intensificação da desvalorização da profissão docente. Isso ocorre, sobretudo, devido ao processo de aligeiramento e precarização da formação pedagógica destinada a profissionais graduados não licenciados que buscam se habilitar para o exercício do magistério e, também, pela forma como se propõe a formação nos cursos de Pedagogia. Nesse cenário, em que prevalece uma ideia de que o conhecimento é adquirido principalmente por meio de experiências cotidianas, atendendo a necessidades individuais, o papel do professor no processo de ensino se reduz ao de um mero coadjuvante. Em cheque, nesse contexto também, a luta histórica de entidades representativas de educadores por uma educação pública, gratuita e de qualidade, pois o que fundamenta tais concepções de formação no bojo de documentos oficiais são os interesses de uma proposta economicista, ligada à grupos privados que fazem da educação um negócio.

Considerando que não é ação específica de um governo o desmonte que vivemos na Educação, é fato que se abriram espaços para propostas educacionais conservadoras ou, melhor definindo,

pseudoconservadoras¹, vindas do rescaldo de um governo extremamente tóxico, como foi o governo Bolsonaro. Numa perspectiva destrutiva, de aparelhamento das estruturas do Estado e, no caso específico, do Ministério da Educação, com a passagem de cinco ministros extremamente desqualificados, somado ao descaso com políticas públicas na área e o ataque à docência e às Universidades como espaço de formação, foi um governo promotor de um grande desmonte. Como proposta, entretanto, desse pseudoconservadorismo, o investimento maciço na militarização da educação e a defesa, nas casas legislativas, de projetos fundamentados no movimento Escola sem Partido²,

¹ Sobre a concepção de pseudoconservadorismo que evocamos, nos ajuda a entender essa percepção o esclarecimento de Sinésio Ferraz Bueno registrado no Prefácio de *Autoritarismo, fascismo e educação: ainda a premência de que Auschwitz não se repita* (Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022): “Embora na esfera da política, e principalmente no campo moral, as pessoas autoritárias e inclinadas a preconceitos fascistas se autodenominem ‘conservadoras’, é muito importante notar que suas inclinações agressivas não autorizam esse tipo de denominação. É mais apropriado pensar que os fascistas se apropriam de pautas ideológicas e moralistas de viés conservador, mas eles não podem ser literalmente definidos dessa forma, pois suas manifestações e atitudes públicas traem tendências destrutivas completamente antagônicas a qualquer tipo de ‘conservação’ institucional ou moral propriamente dita. ‘Conservadores’ aspiram à manutenção de estruturas econômicas, políticas ou morais, reagindo contra tendências de transformação ou inovação. O fascista, pelo contrário, não deseja conservar nada, pois seu desejo, reprimido, ou muitas vezes declarado, se dirige à destruição de tudo aquilo que for possível, desde a vida das pessoas que existem à margem da moralidade social, até as próprias instituições democráticas. É por esse motivo que a oratória fascista frequentemente assume sentido negativo, ligado à iminência de catástrofes, à disseminação de discursos conspiratórios e ao fascínio pela destruição”.

² O movimento político conhecido como Escola Sem Partido (ESP) foi estabelecido em 2004 pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Ganhou destaque por meio do projeto de lei (PL) apresentado em 2014 pelo deputado federal Erivelton Santana. O PL7180/2014 propõe uma modificação no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). Essa proposta visava incluir, no que diz respeito aos princípios do ensino, um dispositivo que enfatiza o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis. Esse dispositivo concederia a prioridade aos valores familiares em relação à educação

permeado pela inconstitucionalidade e pela proposta implícita de um modelo autoritário de educação e sociedade. Percebe-se que o que está na entrelinha de tal concepção não é o contexto de uma discussão sobre a educação e sua melhoria, pensando em uma perspectiva emancipadora e libertadora, mas de promover a militarização na formação da sociedade, dentro de uma perspectiva doutrinal e autoritária. Paradoxalmente, esse sim é um projeto de uma escola com partido.

Por isso, ampliar as reflexões no campo da formação docente, pensando de forma filosófica, não considerando uma fórmula pedagógica em si, mas as contribuições, com seus limites e possibilidades, de uma das mais conhecidas teorias pedagógicas no Brasil, que é a Pedagogia Histórico-Crítica, é a provocação do presente ensaio. Em uma sociedade que, nesse momento, não apenas se encontra polarizada politicamente, mas necessitada de uma efetiva formação política e da implementação, cada vez mais consistente, de condições que possam garantir a própria democracia, o olhar para a formação docente continua sendo emergencial e salutar.

Contextualizando a Pedagogia Histórico-Crítica

Compreendida como uma teoria pedagógica crítica não reprodutivista da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi desenvolvida entre fins dos anos 1970 e início da década de 1980, em um contexto que envolveu educadores brasileiros na luta por uma educação e uma sociedade mais democrática. Neste viés, ela está ao lado de outras pedagogias de natureza contra hegemônica que foram também elaboradas naquele contexto, como é o caso das pedagogias da educação popular, das pedagogias da prática e da pedagogia crítico-social dos conteúdos. De forma sintética, é possível afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica:

escolar, especialmente nos aspectos vinculados à educação moral, sexual e religiosa. (Fernandes e Ferreira, 2021)

[...] é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social [...] (Saviani, 2007, p. 419-420).

Nesse período, iniciou-se um movimento social e cultural de alcance internacional, cujo objetivo era desenvolver uma análise crítica da pedagogia predominante, que se limitava a reproduzir conhecimentos sem uma perspectiva historicizadora. A década de 1970 testemunhou um movimento pedagógico voltado para a criação de uma pedagogia alternativa à predominante, marcando um período de desenvolvimento das análises críticas à educação. Conforme Saviani (2008) essa iniciativa atendia a uma necessidade histórica, especialmente no contexto brasileiro, ressaltando, ainda, que esse movimento não se limitava apenas à realidade brasileira, mas era parte de um fenômeno internacional, com teorias sendo elaboradas no final da década de 1960 e início da década de 1970.

No livro *As ideias pedagógicas no Brasil* (Saviani, 2008), é possível obter uma compreensão da origem da PHC por meio de seus principais referenciais conceituais, Marx e Engels. A partir de seus pensamentos, surgiu a Sociologia Crítica, que fundamenta a linha progressista e, conseqüentemente, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta teoria pedagógica emergiu como uma resposta à necessidade amplamente reconhecida pelos educadores brasileiros de superar as limitações das pedagogias não-críticas, representadas por concepções tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, assim como das visões crítico-reprodutivista presentes na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Durante a década de 1980, essa abordagem pedagógica ganhou certa difusão, sendo até mesmo

adotada em sistemas oficiais de ensino, como ocorreu especialmente nos estados do Paraná e de Santa Catarina.

Contudo, em momento recente e na atualidade, a partir do recrudescimento do pensamento autoritário, não só no Brasil, mas em várias partes do mundo pela evidenciação na política do extremismo à direita, especialmente, novos/velhos ares se apresentam em disputa no campo da educação. Nesse contexto, na defesa do pseudoconservadorismo a que nos referimos, alinhado ao projeto neoliberal de destruição da esfera pública e da vivência democrática encontra, não só a Pedagogia Histórico-Crítica, mas toda e qualquer proposta revolucionária ou crítica no campo da educação, o ataque ferrenho e violento, às vezes literalmente, de grupos e movimentos reacionários que tem se constituído mais abertamente na atual conjuntura.

Nesse sentido, o desmonte da esfera pública, que passa pela cartilha liberal clássica da diminuição do papel do Estado, implica, por exemplo, na redução dos investimentos em serviços públicos essenciais. Esse cenário frequentemente desemboca em processos de privatização promovendo a transferência de responsabilidades sociais para o setor privado, prejudicando, em muitos casos, o acesso equitativo aos serviços. A partir da perspectiva da desconstrução de políticas sociais, alimentada pela ênfase no individualismo e na minimização do papel estatal, há uma diminuição do suporte a programas sociais e de redistribuição de renda, afetando particularmente os grupos mais vulneráveis da sociedade.

Dito isso, é fundamental pensar a formação docente para além de um processo técnico, alinhado puramente a determinações governamentais ou de instâncias privadas, que são contrárias à concepção de uma educação pública, gratuita e de qualidade. É um processo político e que envolve concepções políticas. É um campo de disputa em que, o projeto prevalente atualmente, seja nas entrelinhas, no imaginário ou nas propostas governamentais e de grande parte das fundações e defensores atuais de propostas para o campo da Educação, não compactua com uma perspectiva crítica

para além da concepção que se enquadre nas propostas do mercado e suas fundamentações neoliberais.

A PHC se destaca como uma abordagem educacional que pressupõe a união de concepções marxistas, configurando-se, assim, como um método dialético na produção de conhecimento. Buscando compreender os fenômenos sociais e educacionais, inspirado nas ideias de Karl Marx, seu método propõe a análise das contradições e das interações entre diferentes elementos, reconhecendo a complexidade e a dinâmica da realidade, da sociedade, da cultura e das relações de poder.

Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, por sua vez, desempenha um papel crucial na PHC. Essa teoria destaca a importância do contexto histórico e cultural na formação do indivíduo e na construção do conhecimento. Enfatiza a interação social e o papel mediador da cultura no desenvolvimento cognitivo. Assim, ao incorporar os princípios vygotskianos, a PHC valoriza as influências do ambiente sociocultural na educação.

A união dessas perspectivas proporciona uma abordagem educacional enriquecedora, que reconhece a complexidade da realidade e busca compreender as contradições sociais. Ao amalgamar concepções marxistas, o método dialético e a Teoria Histórico-Cultural, oferece uma base sólida para compreender e atuar no campo educacional de maneira contextualizada e transformadora, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e socialmente engajada.

Dado esse contexto, Saviani (2011), certamente o principal representante da PHC, descreve a necessidade e a carência brasileira que existia na formação do professor, de perpassar o senso comum e atingir a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa. Segundo o autor,

O que leva o educador a filosofar são os problemas [...] que ele encontra ao realizar a tarefa educativa. E, como a educação visa o homem, é conveniente começar por uma reflexão sobre a realidade humana, procurando descobrir quais os aspectos que ele comporta,

quais as suas exigências referindo-as sempre à situação existencial concreta do homem brasileiro, pois é aí (ou pelo menos a partir daí) que se desenvolverá o nosso trabalho. Assim, a tarefa da filosofia da educação será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como: o conflito entre “filosofia de vida” e “ideologia” na atividade do educador; a necessidade da opção ideológica e suas implicações; o caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito existente entre diferentes ideologias; a possibilidade, legitimidade, valor e limites da educação; a relação entre meios e fins na educação (como usar meios velhos em função de objetivos novos?); a relação entre teoria e prática (como a teoria pode dinamizar ou cristalizar a prática educacional?); é possível redefinir objetivos para a educação brasileira? Quais os condicionamentos da atividade educacional? Em que medida é possível superá-los e em que medida é preciso contar com eles? (Saviani, 2009, p.28).

Nesse conjunto, a perspectiva histórico-cultural busca analisar historicamente, baseada na concepção filosófica do materialismo dialético, princípios e metodologias que possam compor os conhecimentos psicológicos.

Meira (2007, p. 41), nesse construto, afirma que a “Psicologia Histórico-Cultural tratou da relação entre indivíduo e sociedade de uma forma inteiramente nova, apontando para o caráter mediado e sócio-histórico dos processos psíquicos”. Considera ainda que o desenvolvimento psíquico é social e ocorre num tempo histórico, sendo que a formação da consciência e das capacidades do Homem somente é possível pelas trocas de relacionamento social subsidiados por instrumentos materiais e psicológicos.

Já sobre o Método Materialista Histórico-Dialético, Pires (1997) preconiza a interpretação da realidade, a visão de mundo e a práxis (prática/teoria); diz respeito principalmente à materialidade e à concreticidade. O caráter material dispõe sobre a organização dos homens em sociedade para a produção e a reprodução da vida, e o

caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história.

O objetivo dessa teoria, portanto, é oferecer uma instituição educacional capaz de proporcionar a transmissão e assimilação do saber sistematizado e historicamente elaborado. Corroborando este pensamento, Saviani (2013, p. 44) afirma:

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta de classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual. Dizendo de outra maneira: o que a pedagogia histórico-crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta de classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo.

Nesse sentido, a educação desempenha um papel fundamental na democratização da sociedade, pois ela tem como característica específica o saber objetivo, um conhecimento elaborado e sistematizado ao longo da história pela humanidade. Não se trata de qualquer tipo de conhecimento fragmentado, mas sim do conhecimento vinculado à cultura erudita e à ciência.

A construção da consciência filosófica do professor na PHC

A filosofia desempenha uma crucial tarefa de questionar e analisar de maneira racional, rigorosa, radical e abrangente qualquer fenômeno apresentado. Esse processo implica em destacar as características específicas do fenômeno em questão, diferenciando-o dos demais, portanto, eleva o sujeito do senso comum, onde impera a consciência ingênua, para um nível mais elevado e crítico: a consciência filosófica. Nesse sentido, ela representa a conquista prática e histórica da consciência, estabelecendo um vínculo essencial entre o ser e o conhecer.

Dado o contexto apresentado, a proposta da pedagogia em questão é compreender a educação como uma manifestação

presente do educador, ao mesmo tempo, como resultado histórico. Assume-se um compromisso com a transformação social, reconhecendo que a educação desempenha um papel central nesse processo. Através de uma abordagem crítica e reflexiva, essa pedagogia busca promover a conscientização dos indivíduos sobre as desigualdades sociais e as estruturas de poder, capacitando-os a atuarem como agentes de transformação. E como isso ocorre? De acordo com Saviani (2020, p. 20),

Eu costumo dizer que, para a pedagogia histórico-crítica, não há métodos previamente condenados e nem métodos previamente consagrados, porque a escolha do método é sempre dependente da finalidade a ser atingida. É o fim a atingir que determina a escolha do método e dos procedimentos. Até o exemplo que eu dou é: se o que está em causa é esclarecer o significado de determinado conceito, então, a forma mais econômica e adequada para fazer isso é pela exposição. Você expõe, explicando o que é o conceito para todos, para a classe toda, para 500 pessoas, explica para todos eles e pronto. Uma aula expositiva vai bem para isso. Agora, se o objetivo que você quer atingir é estimular nos estudantes a capacidade de debate, de crítica, de discussão, aí usa-se a dinâmica de grupo, a mesma dinâmica que é consagrada pela Escola Nova. A exposição que é consagrada na escola tradicional a escola nova crítica: “não deve fazer exposição, isso é superado... Tem que usar a dinâmica de grupo, ela é sempre é válida e nunca é válida a exposição”. Na escola tradicional é sempre válida a exposição, a dinâmica de grupo você faz quando você quiser perder um pouco de tempo. Não é essa a chave interpretativa dessa questão. Para a pedagogia histórico-crítica, você pode usar “esta” ou “aquela” de acordo com o objetivo que você quer atingir.

Ao buscar colocar em prática uma teoria marxista na educação, é fundamental que o professor compreenda a concepção da sociedade vigente, em que o trabalho é uma atividade humana significativa. Essa compreensão vai além da ideia de trabalho como uma mera atividade material, limitada à produção de bens e serviços, na qual o homem se torna apenas uma mão de obra

alienada. O trabalho, deve ser uma atividade criativa, na qual o trabalhador possa expressar sua individualidade, desenvolver suas habilidades e contribuir para o avanço da sociedade. A alienação ocorre quando o trabalho é reduzido a uma mercadoria, em que o trabalhador perde a conexão com o resultado de seu trabalho, tornando-se apenas um instrumento nas mãos do capital. Segundo Marx (2004), a concepção de trabalho alienado refere-se a uma relação de distanciamento entre o ser humano e o próprio sistema monetário. Essa perspectiva destaca a ideia de que o trabalho, essencial à existência humana, é percebido como algo estranho e distante de sua essência quando inserido no contexto do sistema monetário.

Contra essa perspectiva alienada, o trabalho docente não pode jamais perder seu caráter humano, transformador e esclarecedor. Pensar a educação para além da proposta de preparar para um “mercado de trabalho”, é condição inerente para uma formação docente que não seja reprodutora de uma proposta que oculta suas verdadeiras intenções. Newton Duarte (2009, p. 72) salienta que, num processo alienador, a todo o momento se reforça que a culpa é do trabalhador e do processo de formação na escola, ocultando as contradições do projeto neoliberal:

[...] Há que se difundir a ideia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são consequências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual [...] (Duarte, 2009, p.72).

Nesse contexto, em cenários ultra neoliberalistas, a escola se tornou um ambiente de reprodução, onde a universalização do acesso acontece. Contudo, ainda não há um êxito no desenvolvimento social e intelectual de todos os alunos, não há consolidação, pois, ser acessível a todos não é suficiente. É preciso garantir que o aluno adquira os conhecimentos socialmente produzidos e a junção do ensino escolar com o conhecimento elaborado e sistematizado. Nesse sentido, Saviani (2011) deixa em evidência que a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão.

Nesse entendimento, Newton Duarte (2009) compreende que, para de fato alcançar os objetivos propostos, é necessário que haja a socialização, pela escola e pelo professor que nela se molda, buscando humanizar as relações entre os indivíduos, transformando a riqueza material e espiritual universal em conteúdo para todos os estudantes.

Diante disso, destaca a importância de que o professor que se pautar nesta teoria compreenda a ideia de uma sociedade comunista, em que o trabalho deve ser atividade do homem, na qual ele se desenvolve e deixa sua marca na humanidade, e que isso pode acontecer com a junção entre atividade material e intelectual e com o fim da alienação do trabalho. Este professor, portanto, pode ter esse pensamento como guia de seu trabalho com os alunos, afinal, na sociedade atual, o trabalho é visto como meio de sobrevivência, e não como atividade de autorrealização das pessoas.

Entende-se, a partir do expressado até aqui, que o educador na PHC deve ser um intelectual crítico, capaz de desenvolver uma visão ampla do conhecimento, reconhecendo sua relação com a realidade social e histórica. Além disso, ele deve promover a igualdade de oportunidades educacionais, considerando as diferenças individuais dos alunos e buscando formas de superar as desigualdades sociais. Neste contexto, o professor também desempenha um papel importante na seleção e organização dos

conteúdos, priorizando aqueles que são relevantes e significativos para a formação dos estudantes. Por isso, deve estimular a pesquisa, o debate e a construção coletiva do conhecimento, incentivando os alunos a questionarem, refletirem e participarem ativamente do processo educacional. Ainda sobre o papel do professor, complementa Saviani (2015, p. 188):

[...] o professor tem uma visão sintética, os alunos uma visão sincrética. E advirto que se trata, aí, da prática social tal como se dá na sociedade contemporânea. Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos, deve ter uma compreensão sintética da prática social, significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida com uma visão sincrética, têm uma compreensão ainda superficial, marcada pelas vivências empíricas, presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade.

Evidentemente, considerando o contexto atual, é fato que essa é uma perspectiva de formação docente, não sua realidade efetiva. Na sociedade atual a competição econômica resultante de uma sociedade capitalista, traz uma concepção liberal que afirma ser a escola um ambiente onde a comunicação tem como objetivo dirigir o educando para uma preparação estreita para o local de trabalho. Descartando e deturpando o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, desta forma impossibilita que, tanto educador, quanto educando, tenham conscientização dos limites atribuídos pelas construções sociais.

Por isso, na pedagogia de base marxista, há uma concepção de que o educador deve assumir um papel inovador, buscando transformar também a posição dos alunos em relação à escola e ao processo de ensino. Essa nova perspectiva do papel do professor é analisada e estudada a partir da prática, seguindo para o

embasamento teórico e, então, retornando à prática em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, parte-se da realidade social concreta, passa-se para a teoria e, em seguida, retorna-se à realidade, porém com um olhar completamente renovado sobre ela.

O retorno à prática se dá por meio da aplicação dessas teorias e conceitos em sala de aula, buscando promover uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimento, mas que seja capaz de desenvolver o pensamento crítico e a consciência política nos alunos. Assim, a pedagogia de base marxista busca criar condições para que os estudantes possam compreender, questionar e transformar a realidade social em que estão inseridos. Nesse intento, Saviani (2011, p. 9) nos indica alguns passos para tais procedimentos:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformações;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provedimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Para Saviani (2011) é preciso pensar uma escola unitária, porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem, organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens é desafio, não para um conservadorismo perverso em seu projeto de sociedade excludente, mas, na contramão, para se pensar uma sociedade que se constitua a partir da compreensão da ação dos

homens enquanto sujeitos históricos, construtores de sua própria história e de um mundo mais democrático.

Nesse entendimento, o educador é primordial para o desenvolvimento integral de seus alunos. Tanto pode desempenhar o papel de contornar as questões de marginalidades da sociedade, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade.

O professor, dentro do quadro de realidade ampla, portanto, tem papel importante em relação às transformações necessárias para uma sociedade mais justa. Evidentemente, ele não é o único responsável por essa mudança social, no campo da educação. Existem outros profissionais que atuam nessa área e são relevantes para uma modificação estrutural, mas o professor, enquanto profissional em contato formativo com os alunos, precisa estar cada vez mais consciente de sua importância revolucionária.

Nessa perspectiva os professores são vistos como intelectuais em contínuo processo de formação e suas experiências são vistas como a fonte do saber, ou seja, é a partir da experiência que se constrói o saber profissional. Neste caso, o ensino reflexivo considera como fundamental e base de seu processo prático em sala de aula.

Nessa abordagem, os professores são concebidos como intelectuais em constante desenvolvimento, e suas experiências são reconhecidas como a fonte primordial de conhecimento. Em outras palavras, a construção do saber profissional se origina a partir da vivência prática, sendo o ensino reflexivo fundamental e alicerçado no processo cotidiano em sala de aula.

O conceito de professores como intelectuais em formação ressalta a natureza dinâmica da profissão docente, destacando que o aprendizado contínuo é intrínseco à prática educativa. Dessa forma, as experiências vividas pelos professores tornam-se a base sólida para o aprimoramento constante de suas habilidades e conhecimentos.

O ensino reflexivo, por sua vez, assume um papel central ao considerar a prática em sala de aula como elemento fundamental no processo formativo. A reflexão sobre as ações, desafios e sucessos vivenciados na prática cotidiana propicia uma compreensão mais profunda do processo educativo. Isso não apenas fortalece a conexão entre teoria e prática, mas também contribui para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas às demandas do contexto educacional.

Em síntese, a visão dos professores como intelectuais em constante formação destaca a importância intrínseca das experiências no desenvolvimento do saber profissional. O ensino reflexivo, ao reconhecer a prática em sala de aula como essencial, reforça a ideia de que a reflexão constante sobre a ação pedagógica é um elemento-chave para a evolução contínua da prática educativa, proporcionando benefícios significativos tanto para os professores quanto para os alunos.

As contribuições da pedagogia histórico-crítica, portanto, para a formação de professores são significativas a partir da ênfase na relação entre teoria e prática. É de fundamental importância que os professores compreendam os fundamentos teóricos da educação, bem como as implicações práticas dessas teorias em sala de aula. Isso ajuda os professores a desenvolverem uma prática pedagógica embasada e coerente, para que se promova uma aprendizagem significativa para os alunos.

Além disso, a pedagogia histórico-crítica valoriza a formação de professores como sujeitos históricos e sociais. Ou seja, como proposta pedagógica reconhece que os professores estão inseridos em um contexto social específico e que suas práticas são influenciadas por essa realidade. Dessa forma, a formação de professores baseada nessa abordagem busca desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade social e uma compreensão aprofundada das relações de poder presentes na educação. Nesse contexto, essa postura reflexiva permite que os professores avaliem sua prática, identifiquem desafios e busquem soluções criativas e inovadoras para promover uma educação de qualidade. Por isso, destaca-se a importância da

problematização como estratégia pedagógica. Os professores são encorajados a trazer para a sala de aula questões relevantes e significativas, relacionadas à realidade dos alunos e à sociedade em que estão inseridos. Isso promove o engajamento dos estudantes, estimula o pensamento crítico e contribui para o desenvolvimento de uma consciência política e social.

Evidentemente, para tanto, é fundamental, a partir dos contextos e análises apresentadas, um olhar específico para a formação docente, considerando nossa conjuntura política atual, de recrudescimento do extremismo à direita. Apesar de um breve respiro democrático com a vitória nas urnas contra o projeto de cunho fascista que se constituiu nos quatro anos anteriores, a continuidade do projeto neoliberal de sociedade que se introjeta em nossas vidas, cada vez mais de forma eficaz pelos seus mecanismos de ocultamento das contradições, não se encerrou. Há muito que se fazer.

Considerações finais

Nosso ensaio teve como objetivo compreender, de forma sintética, a PHC e a sua contribuição para o desenvolvimento da consciência filosófica na formação docente. Entende-se que o educador é crucial para o desenvolvimento integral de seus alunos. Ele pode tanto atuar como um agente que contorna as questões de marginalização da sociedade e oculta as contradições estruturais, como também pode desempenhar o papel oposto. Por isso, a importância de sua formação.

Desta forma, para que o professor exerça seu papel de acordo com essa abordagem pedagógica, é essencial trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, mostrando aos alunos que eles são produzidos historicamente por pessoas, a partir de suas relações sociais de trabalho. O professor deve compreender que o conhecimento e os conteúdos escolares não são fragmentados, neutros ou desconectados da história. Em sala de aula, é fundamental estimular o questionamento e a dúvida, para que os

alunos vejam o conhecimento como uma construção e possam interrogar tanto as incertezas quanto as certezas.

Embora outras profissões na área da educação também sejam relevantes para promover mudanças estruturais em direção a uma sociedade mais justa, o professor, como profissional em contato formativo direto com os alunos, desempenha um papel importante nesse processo. Ele deve estar cada vez mais consciente de sua importância revolucionária na busca por transformações sociais.

É importante ressaltar que nem todo conhecimento é capaz de proporcionar uma representação precisa da realidade. A seleção dos conteúdos clássicos e a sua transmissão na escola devem ser pautadas por um compromisso político com a formação de indivíduos emancipados, plenamente desenvolvidos e capazes de contribuir para a transformação social, visando a superação do modo de produção capitalista.

Entendemos, nesse sentido, que a pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica comprometida com a educação para os filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido também, apresenta contribuições para a formação de professores que devem considerar a ênfase na relação entre teoria e prática, a valorização da formação destes como sujeitos históricos, a promoção da reflexão crítica e a adoção da problematização como estratégia pedagógica. Esses aspectos certamente contribuem para uma formação mais sólida e consciente, preparando os professores para atuarem de forma crítica, transformadora e comprometida com uma educação de qualidade.

Portanto, a consciência filosófica não é apenas um fim em si mesma, mas um meio para promover uma práxis educativa que transcende as limitações do conhecimento superficial e ingênuo, guiando os indivíduos para um entendimento mais profundo e crítico do mundo que os cerca.

Evidentemente, pensar uma educação que seja emancipadora e libertadora, favorecedora da constituição de uma sociedade mais justa e democrática, não se resume a uma fórmula ou teoria pedagógica. Neste contexto, em tempos de violência e barbárie, em

que tanto se fala em liberdade e direitos, é fundamental que nos apropriemos e compreendamos todos os fundamentos possíveis para que se possa contrapor, a tal cenário, uma prática que não se desvincula da teoria na formação docente, mas se constitui como construto de uma práxis pedagógica que seja, realmente, crítica, emancipadora e libertadora.

Referências

BUENO, Sinésio Ferraz. Prefácio In.: FERREIRA, João Vicente Hadich. **Autoritarismo, fascismo e educação**: ainda a premência de que Auschwitz não se repita. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 4. ed. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERNANDES, Lorena. Ismael; FERREIRA, Camila Alves. O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. **Humanidades Em diálogo**, 10, 194-209. 2021.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRE, M. E. M. e FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia Histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 27-62.

PIRES, Marília. Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30353>>.

SAVIANI, Dermeval. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: Entrevista com Dermeval Saviani. Entrevista concedida a Marcos Francisco Martins e André Canevalle Rezende. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 01-24, jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Da Pedagogia Histórico-Crítica, As Lutas De Classe E A Educação Escolar. **Germinal: Marxismo E Educação Em Debate**, 5(2), 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. In: MARTINS, Marcos Francisco; CARDOSO, Mario M. Ruiz. **Crítica Educativa**. Sorocaba-SP, v. 1, n. 1, p. 163-217, jan./jun. 2015. ISSN: 2447-4223.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

As avaliações externas e a lógica de mercado na formação continuada de professores do ensino básico no Brasil

Inês Gaspar de Moraes
Marisa Noda

Introdução

As discussões sobre avaliações externas¹ no Brasil, vem ganhando mais espaço em estudos da área da educação, principalmente, após a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, na década de 1990. Pesquisadores que tratam desse tema, tão complexo, apresentam diversas facetas e implicações da utilização desse instrumento para monitorar a “qualidade” do ensino na educação básica.

Este artigo tem o objetivo de mostrar como a avaliação da educação básica brasileira vem se configurando a partir da Constituição Federal – CF de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, da Portaria Ministério da Educação - MEC nº 931/2005, do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e adentrando, pela lógica de mercado, e quais são os efeitos

¹ A avaliação externa é um dos principais instrumentos utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP para promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Por exemplo: Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. (Brasil, 2023)

suscitados pelas avaliações externas e em larga escala na formação continuada de professores.

O presente estudo, de cunho bibliográfico, se apoia nos documentos legais, acima apresentados; nas produções científicas de autores que dialogam com o Materialismo Histórico-Dialético na discussão sobre as avaliações externas e a lógica de mercado na formação continuada de professores. As pesquisas de Afonso (2007); Perboni; Militão e Di Giorgi, (2019); Dias Sobrinho (2004); Freitas (2014, 2018); Peroni (2016); Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009); Dresch (2018); Gatti (2008); Gatti e Barreto (2009); Ball (2005) foram elegidas para dar o embasamento teórico para compreensão nos processos de formulação e implementação das avaliações externas e em larga escala e os desdobramentos do uso dessas ferramentas na formação continuada de professores.

Para desenvolver esse intento organizamos duas seções. Na primeira, apresentamos as leis, portarias e decretos que normatizam as avaliações externas, os mecanismos de controle utilizados pelo Estado e algumas reflexões sobre a manutenção das ideologias dominantes, da lógica do capital e a mercadificação da educação. A segunda seção examina, brevemente, como a lógica de mercado, presente nas avaliações externas, influência no trabalho do professor e impacta na formação continuada ofertada pelos sistemas de ensino em parcerias público-privadas.

As avaliações externas e os mecanismos de controle na educação básica

O primeiro indicativo formal de avaliação externa ou avaliação em larga escala, no Brasil, está pontuado na Constituição Federal Brasileira - CF de 1988 no Artigo 209, inciso II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (Brasil, 1988). Entretanto, a CF não define quais os instrumentos que serão utilizados para avaliar a qualidade da educação.

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB 9394/96 em seu artigo 9º, inciso VI, trata do “[...] processo nacional de

avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental [...] em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;” (Brasil,1996). Essa lei também não especifica o modo como será essa avaliação.

Para sanar as lacunas quanto a forma de avaliação a ser utilizada pelos sistemas de ensino na CF e na LDB, bem como atender as demandas das políticas públicas e a necessidade de formalizar os instrumentos de avaliação no Brasil, é implantado, por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, na década de 1990, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB e, a cada ano foi se adequando e alterando seu formato. Nos anos 2000, esse mesmo sistema, necessitou de reestruturação com a ampliação da população-alvo da avaliação.

Com a publicação da Portaria Ministério da Educação -MEC nº 931/2005 o SAEB passou, em 2005, a ser composto por duas avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características da avaliação amostral realizada em 2003 e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que avalia as escolas públicas de forma censitária (BRASIL, 2005).

Na formulação do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a meta 7, apresenta uma preocupação com as avaliações externas posta pela necessidade da implementação de estratégias com a finalidade “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]”, (Brasil, 2014) e consequentemente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica² – IDEB.

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) aprovado pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e agrupa, em um só indicador, os resultados de dois elementos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados coletados com o Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB. (Brasil, 2007)

A partir 2019, as edições do SAEB estão em consonância o PNE (2014) e com a Base Comum Curricular Nacional – BNCC que reforça a intenção das políticas públicas de “[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”. (Brasil, 2018, p 17).

Os documentos legais, acima apresentados, que discorrem sobre as avaliações externas no Brasil são impregnados de ideologias, formas de controle e das condições gerais da sociedade. Nas palavras de Almerindo Janela Afonso, as avaliações externas são “[...] exames relativamente distintos dos exames tradicionais, aparecendo num outro contexto histórico, com motivações económicas, políticas e culturais distintas, e sendo justificados socialmente de formas relativamente diferenciadas.” (Afonso, 2007, p.13)

As leis, portarias e decretos que regem as avaliações externas tem em seu discurso explícito a melhoria da qualidade da educação, respaldado pela lógica de mercado, este instrumento é utilizado pela via de parcerias público-privadas que visam controlar ou delimitar as ações de todos os agentes envolvidos na educação. Com relação as formas controle, Fábio Perboni, Andreia Militão e Cristiano Di Giorgi (2019) sintetizam que:

O controle sobre as políticas educacionais formalmente exercido pelo poder público tem marcada presença da lógica de mercado na medida em que o Estado contrata a expertise de agentes privados para a formulação implementação de diferentes ações no campo das políticas educacionais. (Perboni; Militão e Di Giorgi, 2019, p. 10)

O Estado utiliza as avaliações como forma de exercer o controle sobre a educação, porém, cede a empresas privadas a elaboração e a execução das ações educacionais. Nesse mesmo sentido, José Dias Sobrinho (2004) enfatiza que a avaliação é um “fenômeno político”. Para ele, “[...] tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para

modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. (Dias Sobrinho, 2004, p.706)

A pesquisa de Luiz Carlos de Freitas (2014) colabora com a discussão sobre as formas de controle, a lógica de mercado e abertura para do campo educacional para as investidas dos reformadores empresariais na educação e explica que esse conjunto de dispositivos:

[...] visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de big data entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola. (Freitas, 2014, p. 1092)

A fim de garantir que as metas e índices almejados nas políticas públicas educacionais sejam alcançados, as empresas especializadas, nessa área do mercado educacional, dão o suporte técnico e pedagógico, garantem o controle das ações dos professores e ainda lucram com a venda de materiais e outras tecnologias. (Freitas, 2014)

O cenário que envolve as avaliações externas abre patamares de negócio rentável, e nesse processo de mercadificação, a educação vai se configurando como uma mercadoria. (Freitas, 2014). Sobre o processo de mercadificação da educação pública, Vera Maria Vidal Peroni (2016) concorda que o setor privado atua no setor público de modo complexo e multifacetado. Para ela:

[...] a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes

lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. (Peroni, 2017, p.9)

Percebe-se que as influências da lógica de mercado, local e mundial, no campo educacional estão concatenadas com as leis que regem o sistema educacional brasileiro para criar a dinâmica na qual o Estado abre as portas para que os agentes privados intensifiquem suas investidas no setor. Nessa mesma perspectiva, Freitas (2018) adverte que a educação pública está no “caminho da destruição” e os “[...] objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico [...] controlar o processo educativo, colocando a escola sob as formas da administração empresarial. (Freitas, 2018, p. 103)

O setor privado adentra na organização do trabalho pedagógico visando garantir o objetivo dos reformadores empresariais de liberar, de forma controlada, acesso a conhecimentos básicos imprescindíveis no mercado de trabalho para qualificar os trabalhadores. Na visão de Freitas (2014):

É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação. (Freitas, 2014, p.1089)

Para justificar a inserção dos agentes privados no processo pedagógico, as políticas públicas contam com os resultados das avaliações externas. Os indicadores da qualidade da educação obtidos nesses exames norteiam o processo de ensino/aprendizagem nas escolas brasileiras. Para administrar as ações escolares em torno da “melhoria da qualidade” do ensino, Freitas relata, que os empresários, “[...] consideram a si mesmos a própria solução do problema: nada melhor do que eles mesmos assumirem a direção do processo educativo.” (Freitas, 2014, p.1091).

Tem se intensificado nas escolas, com aval da BNCC, dentro dos parâmetros de qualidade educacional, o foco nas habilidades e competências; o esvaziamento do currículo ao garantir nas matrizes de referência a aprendizagem do “básico”; o uso das tecnologias que monitoram o que é ensinado nas escolas, onde os sistemas de ensino veiculam aulas prontas entre outros.

Nessa mesma vertente, é instaurado a midiatização dos resultados por meio de um ranking que estimula o processo de concorrência entre indivíduos e instituições. A esse respeito, Jaime Farias Dresch (2018) destaca que “[...] um agravante desta situação ocorre quando os resultados constituem apenas um ranking, que pouco ou nada diz sobre a qualidade das políticas educacionais e das instituições escolares, muito menos sobre o nível do ensino oferecido. (Dresch, 2018, 89)

Em meio a esse contexto, os efeitos da lógica de mercado estão atingindo os professores. A formação continuada de professores, ofertada nos sistemas de ensino, bem como outros mecanismos para retirar o docente de cena levam a precarização do magistério.

Alguns efeitos das avaliações externas na Formação continuada de professores

Nesses últimos anos, as avaliações externas estão mais aprimoradas e mais alinhadas a interesses da lógica de mercado e a visão de controle do que deve ser ensinado nas escolas e a padronização de como deve ser ensinado. Freitas (2014) nos lembra que:

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (Freitas, 2014, p. 1092).

Para orientar o processo pedagógico, de modo padronizado, a avaliações emergem como potente mecanismo de transformação das condutas que se pretende no interior das escolas. Os reformadores empresariais da educação, utilizam essa ferramenta “[...] como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola.” (Freitas, 2014, p. 1093)

Com base no fortalecimento das formas de controle os conteúdos e os métodos passam a ser padronizados ou apostilados por meio de parcerias público-privadas. O artigo das autoras Thereza Adrião, Teise Garcia, Raquel Borghi e Lisete Arelaro (2009) demonstra que as parcerias firmadas com fim de monitoramento e padronização é uma “cesta” de contratos firmados entre órgãos públicos e a iniciativa privada. (Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro 2009, p. 806)

A formação continuada de docentes, é um dos elementos dessa “cesta” (Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro 2009). Freitas (2018) critica que isso é um procedimento para fomentar “[...] um processo que expropria o trabalho do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem”. (Freitas, 2018, p. 105)

Da mesma forma e com os mesmos interesses que foram propostas legalmente as avaliações externas, a formação continuada também está amparada pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, para normatizar a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas. Bernadete Angelina Gatti cita que, a partir dessas políticas públicas, houve um “[...] respaldo legal para o financiamento de formação de professores em serviço” e “uma escalada enorme na oferta de programas de educação continuada” (Gatti, 2008, p.64)

Em outro estudo intitulado Professores do Brasil: impasses e desafios, as pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009) trataram, entre outros assuntos, sobre a formação

continuada de professores para educação básica no Brasil. As autoras advertem que há um universo “bastante heterogêneo de atividades” nessas formações e que “[...] os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes.” (Gatti e Barreto, 2009, p.201)

As propostas de formação continuada, estão ligadas aos índices alcançados na avaliação. Esses projetos estimulam o treinamento dos professores baseado nas habilidades e competências em prol da eficiência. Stephen Ball esclarece em seu artigo *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade* que:

A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não-intelectualizado, baseado na competência. (Ball, 2005, p. 548).

Em nome da eficácia e da melhoria na qualidade, as parcerias tendem a esvaziar, de conhecimentos teóricos, os cursos de formação dos professores e prioriza-se o treinamento básico de como utilizar as ferramentas padronizadas, materiais didáticos e plataformas focadas apenas nas habilidades e competências preconizadas pela BNCC. (Freitas, 2014)

Nesses cursos, há ainda, um estímulo a competitividade entre escolas, entre professores para que os indicadores de qualidade sejam alcançados. Para Freitas (2014), as influências de agentes privados na formação continuada exercem uma:

[...] pressão externa, sob o argumento do “direito de aprender”, impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula através das apostilas, como definem

quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas. (Freitas, 2014, p.110)

Diante dessa pressão externa, pautada na lógica de mercado, o docente tem mais atividades focadas na performance da sua turma a executar que vai sendo seduzido para as utilizar as “facilidades” das aulas prontas. Freitas (2014) pondera que:

O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos. Já não é necessário adequar o desenvolvimento da aprendizagem aos vários e diferenciados ritmos de aprendizagem dos estudantes. (Freitas, 2014, p. 1103)

As formas de atuação dos reformadores da educação, no que concerne a formação continuada de professores, seguem na tendência de adaptar o trabalho pedagógico as condições impostas pelo mundo do trabalho que requer trabalhadores com o nível básico de aprendizagem para atender as exigências do mercado e da acumulação de capital. De acordo com Freitas (2014) essas atuações:

[...] atingem exatamente a própria constituição da matriz formativa que orientará a organização do trabalho pedagógico e a escolha dos “direitos de aprendizagem”. Projetos diferentes, direitos diferentes. Portanto, há exigências e escolhas anteriores a serem debatidas, já que a matriz escolhida tem efeito sobre a amplitude das aprendizagens incluídas e que serão consideradas “direitos”. (Freitas, 2014, p. 1107)

Por fim, quando se fala de direitos de aprendizagem, se faz necessário buscar o processo histórico, o aparato legal, os interesses e ideologias que fundamentam todo o percurso bem como as políticas públicas que amparam os anseios dos reformadores para

achar o fio condutor que permeia as ações nos sistemas escolares que sinalizam o que se deve aprender e o que se deve ensinar. Para tanto, o papel das parcerias público-privadas na condução de formação continuada de docentes é o controle de suas ações.

Considerações

As avaliações externas e em larga escala utilizadas como mapeamento das aprendizagens básicas dos estudantes em prol da almejada “qualidade de ensino” estão veiculadas aos interesses do mundo do trabalho e ampliam, nos dias atuais, o controle sobre as escolas, mas especificamente, nesse caso, gerencia o trabalho do professor para evitar qualquer ameaça contra o poder da classe hegemônica.

O aparato legal e as políticas públicas educacionais que são formuladas e implementadas anunciam o uso das avaliações como meio de controle das instituições de ensino e, estrategicamente, delegam a execução dessa tarefa a parceiros privados que estão incumbidos de planejar e aplicar os exames externos, especificar os conteúdos que deverão ser ministrados, os objetivos a serem alcançados.

As avaliações externas também são utilizadas para vigiar a ação docente e anular qualquer forma de resistência aos padrões impostos. Para tanto, investem na formação continuada aos professores aligeirada, como meio para instruí-los, dando uma receita pronta para o fazer pedagógico.

Ao definir, acompanhar e monitorar o processo pedagógico, os agentes privados, garantem a padronização da qualidade de ensino, ou seja, daquilo que será ensinado dentro das expectativas de aprendizagem do “básico”, dentro dos padrões que atendam as demandas mercadológicas, ideológicas e partidárias ao mesmo tempo que controlam os professores. Diante da padronização preconizada pelas formações continuadas, o docente vai perdendo sua autonomia e, cada vez mais, vai sentindo os impactos na carreira docente.

Outro aspecto relevante é a competitividade gerada pelas escolas e entre os professores visando os melhores resultados das avaliações externas. Essa visão empreendedora vai sendo disseminada no meio pedagógico e toda a equipe escolar se empenha para ganhar destaque nesse “ranking”. Nesse sentido, cabe lembrar que os professores, diante da sobrecarga de afazeres, acabam por se deixarem seduzir pela praticidade de obter os planejamentos pré-estabelecidos nos encontros de formação continuada e, desse modo, o papel do professor vai sendo descaracterizado e precarizado.

Essa discussão, se torna pertinente ao relembramos que todo professor está sempre em formação. Nesse sentido, os momentos de formação continuada devem oportunizar a reflexão, pautada em referenciais teóricos que permitam conhecer os desdobramentos das políticas públicas e os efeitos das avaliações externas no seu fazer pedagógico e resistir aos ataques perversos desse jogo de poder.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Garcia, Teise. Borghi, Raquel. Arelaro, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 108, p.799-818, out. 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos** - volume 7 - n. 1 - p. 11-22 - Itajaí, jan/abr 2007.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 8 de outubro de 2023.

BRASIL. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.** Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/223558-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb> Acesso em 1 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/saeb>. Acesso em 1 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em 1 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 1 de dezembro de 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em 1 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.** Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/411017#:~:text=INSTITUI%20A%20POLITICA%20NACIONAL%20DE,CONTINUADA%20C%20E%20DA%20OUTRAS%20PROVIDENCIAS>. Acesso em 1 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/19339> . Acesso em 15 de novembro de 2023.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: Saeb — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br) Acesso em: 10 de novembro de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. SAEB. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem> acesso em 2 de dezembro de 2023.

DIAS Sobrinho, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

DRESCH, Jaime Farias. Avaliação da educação e o cenário midiático da responsabilização in: Rothen, José Carlos. Santana, Andréia da Cunha Malheiros. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 81-94. Disponível em: https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/rothen_avaliacaoeducacao_ebook_completo_140318-560638-560648.pdf. Acesso em: 27/01/2024

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velha ideias**. Expressão popular. 1ª edição. São Paulo. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 13 de novembro de 2023.

GATTI, Bernadete, B. A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação de professores, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr 2008.

PERBONI, Fabio. Militão, Andreia N. & Di Giorgi, Cristiano. A. G. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação**, 44, e21/ 1-24. (2019). Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644434678> Acesso em 10 de novembro de 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. **Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL**. Curitiba/PR, 2016. p. 1 – 22. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Confer%C3%A9ncia-de-Abertura-Vera-Peroni.pdf> Acesso em 10 de novembro de 2023.

Implicações da sociedade civil empresarial na educação pública

Luana Carla dos Santos
Flávio Massami Martins Ruckstadter

Introdução

A atual realidade educacional brasileira apresenta uma problemática desafiadora: o avanço do processo de privatização da educação básica, que se solidifica por intermédio de diversas formas de interação entre o setor educacional público e privado. Esse fenômeno, contudo, só se efetiva mediante as ressignificações do Estado, as quais possibilitaram que o setor privado, alinhado com suas necessidades, expandisse sua influência nos espaços educacionais de maneira cada vez mais ampla e controladora.

Para análise crítica desse processo de privatização da educação básica nas últimas décadas, utilizou-se como aporte teórico: Peroni e Caetano (2015), Peroni (2016), Fontes (2018), Vaz e Cavalcante (2022), Manacorda (2017), Silva e Souza (2009), Harvey (2008) e Wood (2006).

Este artigo aborda as relações entre os setores público e o privado, focalizando nas implicações da participação da sociedade civil empresarial na educação básica, especialmente durante o período caracterizado pelo neoliberalismo no contexto do capitalismo. Neste cenário, observam-se redefinições significativas no papel do Estado. O objetivo central desta discussão é investigar os interesses empresariais que motivam o envolvimento no setor educacional e analisar como a presença do setor privado impacta na direção e execução das políticas educacionais. Essas influências, por sua vez, têm implicações para a democratização do sistema educacional.

Com o intuito de avançar com as discussões sobre a relação entre o setor público e o privado no contexto educacional, emergem

os seguintes questionamentos: Quais os interesses empresariais no envolvimento com o setor educacional? Como a presença do setor privado impacta na direção e execução das políticas educacionais? Quais os efeitos da padronização do ensino e do foco excessivo em testes resultante da influência empresarial para a democratização do sistema educacional?

A ideia de privatização da educação básica disseminada pelos ideais neoliberais como a possível solução para os desafios educativos, carrega intenções de controle das políticas educacionais e de Estado para a formação da mão de obra para o mercado de trabalho e a disseminação dos valores da burguesia, tais como a meritocracia, o individualismo e a competitividade, resultando na unilateralidade do indivíduo.

Para melhor entendimento, inicialmente este texto apresenta um breve Estado do Conhecimento para aprofundar sobre o que já foi pesquisado sobre o tema. Em seguida, traz uma discussão dos interesses empresariais dentro da educação. E, para finalizar, discorre sobre como essa esfera pode interferir na elaboração das políticas educacionais e faz um aprofundamento sobre os enfoques em resultados mensuráveis.

Estado do Conhecimento: relações entre sociedade civil empresarial e educação

Para aprofundar a pesquisa sobre a temática proposta, foi realizado um breve Estado do Conhecimento em artigos análogos, com o objetivo de apurar o que já foi pesquisado e debatido sobre a temática das implicações da sociedade civil empresarial na educação. O Estado do Conhecimento “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p.154)

A coleta de dados ou amostragem de literatura utilizou como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(*BDTD*). O recorte temporal utilizado para as buscas foi dos anos de 2012 a 2022. Para a seleção dos dados foram utilizados os seguintes descritores: “Educação pública”, “Sociedade civil” e “Empresa”. O primeiro e o terceiro termo deveriam constar no resumo, enquanto o segundo poderia estar em todos os campos.

O estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos definiu como critérios de inclusão, trabalhos disponíveis em português, que se relacionassem com a temática, e como critérios de exclusão: trabalhos incompletos, trabalhos duplicados, além de estudos que não atendam os objetivos. A partir da aplicação dos critérios de escolhas e uso de filtros, foram encontrados 8 artigos para serem analisados.

Em seguida, realizou-se análise crítica dos estudos incluídos; após a leitura dos do título das teses e dissertações, posteriormente leitura do resumo e palavras-chave, foram selecionados 2 trabalhos para serem analisados, pois foram aqueles que mais se aproximaram da nossa proposta de pesquisa. Os outros estudos foram descartados, pois não contribuem para a temática apresentada. Os estudos selecionados foram de: Medeiros (2015) e Morgan (2020).

A pesquisa “A atuação do Instituto Natura na educação pública brasileira (2010-2014)”, de Islayne Monalisa da Silva Medeiros, aponta que o final do século XX foi o marco da redefinição do papel do Estado e da sociedade civil nas políticas sociais, principalmente na educação, em resposta as novas demandas do capitalismo durante uma crise econômica. Esse período ficou caracterizado pelo fortalecimento da ideologia neoliberal e reestruturação produtiva. Surge então a Terceira Via no final do século XX e início do século XXI, como uma resposta às críticas ao caráter excludente e desigual do neoliberalismo (Medeiros, 2015).

Neste contexto, aumentou-se a participação de institutos e fundações associados às empresas privadas no âmbito social, essencialmente nas escolas públicas. Tais ações ocorrem por meio de projetos e intervenções nos sistemas de ensino, englobando a

gestão escolar, práticas pedagógicas e a formação de professores (Medeiros, 2015).

A redefinição do papel do Estado na oferta de serviços públicos no país, efetiva a parceria entre o setor público e o setor privado, que frequentemente envolve a transferência de recursos públicos para o financiamento de iniciativas a serem desenvolvidas por essas entidades. Nesse contexto, o setor privado aumentou sua atuação, amparado por uma política que enfatiza a flexibilização, a descentralização e o estímulo à cooperação entre o Estado e a sociedade civil. Sendo assim, os empresários são chamados a atuarem nas resoluções de problemas sociais, haja vista a ideia propagada de incapacidade do Estado em solucioná-los. Essa atuação/intervenção empresarial no campo social contribui para o fortalecimento do conceito de capital social (Medeiros, 2015).

Portanto, o neoliberalismo é entendido como uma reforma econômica, política e ideológica, visando a reestruturação do capital e do Estado. Apesar de suas distinções das abordagens anteriores, o neoliberalismo defende os interesses da mesma classe social, a burguesia, e tem o objetivo preservar e expandir o sistema capitalista. Nesse intento, a Terceira Via busca promover no indivíduo uma forma de ser, pensar e se comportar no mundo para a manutenção e desenvolvimento do capital (Medeiros, 2015).

A concepção de educação proposta pelo Instituto Natura visa adequar os indivíduos às demandas imediatas do capital, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo seu destino no meio social e no setor produtivo. No que se refere à gestão e às políticas públicas, as iniciativas do Instituto incluem projetos voltados para a elaboração de um currículo nacional, implementação de escolas de tempo integral, desenvolvimento de um modelo educacional adaptado às características regionais e elaboração de um plano de ação para estados interessados nesse serviço (Medeiros, 2015).

A pesquisa “Um Itaú de vantagens feito pra você? A ação da fundação Itaú Social na educação pública brasileira”, de Karine Vichiett Morgan, aponta que o diagnóstico de crises impulsionou as reformas, de modo a impactar a educação de diferentes maneiras.

Isso ocorreu indiretamente, por meio de diretrizes de natureza econômica e de forma direta, através de orientações em encontros e documentos internacionais sobre educação. A luta ideológica estava centrada na importância da educação como ferramenta para o desenvolvimento econômico e social das nações da América Latina e do Caribe, remontando à Teoria do Capital Humano.

Somente a inserção da educação na lógica de mercado poderia levar a qualidade às escolas. Porém, é importante destacar, que o termo qualidade nesse contexto, assume uma semântica que vai ao encontro das propostas neoliberais em detrimento de uma outra qualidade socialmente referenciada, que promoveria a equalização das oportunidades educativas. (Morgan, 2020, p.43)

De acordo com o propagado pelo pensamento neoliberal, essa qualidade não foi garantida pelo Estado, por isso a necessidade de intervenção, de modo que somente a inserção da educação na lógica de mercado poderia trazer qualidade às escolas. Nessa perspectiva, a educação ganha destaque no processo de desenvolvimento econômico-social das nações, impulsionada pelo ideário de que a melhoria da educação resultaria em avanços na economia e produtividade. No mais, os governos buscam diminuir os gastos e responsabilidades ao transferir o seu oferecimento, mas mantendo mecanismos de avaliação e controle.

Morgan (2020) ressalta que a filantropia 3.0 colabora para a resignificação do papel do Estado, uma vez que contribui para a transferência das responsabilidades para as entidades que estão comprometidas com interesses privados, cujo poder pode conflitar com o Estado, forçando-o a reorientar sua agenda política.

A Fundação Itaú Social, foco do estudo, atua por meio de duas linhas principais a "Formação de Profissionais da Educação" e o "Fortalecimento da Sociedade Civil". Cada linha possui ações específicas, além de duas ações compartilhadas entre eles. O programa conta com 32 parceiros, sendo sete deles instituições ou entidades ligadas diretamente ao poder público.

Embora o Itaú-Unibanco seja o maior banco do Brasil, o maior investidor em educação é a fundação Bradesco, que mantém 40 escolas funcionando em várias partes do país. A Fundação Bradesco investiu, no ano de 2018, um total de 606,9 milhões de reais, enquanto a Fundação Itaú Social e o Instituto Unibanco, somados, investiram 212,19 milhões segundo dados extraídos de seus balanços sociais. (Morgan, 2020, p.104)

A Fundação Itaú Social expõe que seu campo focal é a educação pública, uma vez que entende que a sociedade civil organizada tem o encargo de envolver-se com a sociedade na qual está inserida. No entanto, observa-se que o caráter economicista da FIS já está fortemente enraizado em sua matriz, ao passo que nenhum dos conselheiros possui formação acadêmica em educação ou na área social. As intencionalidades de tais grupos sociais estão associados no projeto de formação, como também na transferência de seus valores, crenças, ideologias e saberes.

Privatização da Educação e Interesses Empresariais

A educação escolar sempre foi entendida como uma aliada para o desenvolvimento econômico, por isso a ênfase na escola como instituição responsável técnica do trabalhador, com o objetivo de contribuir para a geração de capital. O neoliberalismo, período com características específicas dentro do capitalismo, constitui-se como uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido ao liberar as liberdades e capacidades empreendedoras individuais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, mercados livres e comércio desimpedido (Harvey, 2008, p.03).

Na prática, o capital, na economia da lógica capitalista, assumiu o controle privado de questões que anteriormente faziam parte do domínio público, ao mesmo tempo que transferiu para o Estado diversas responsabilidades sociais e políticas. Áreas que

vão além das esferas de produção e apropriação passaram ao cumprimento dos imperativos do mercado, a exemplo da educação básica. (Wood, 2006, p.239)

A privatização da educação refere-se, portanto, à transferência de responsabilidades e recursos educacionais do setor público para o setor privado. Essa mudança ocorre sob o pretexto de eficiência, inovação e melhoria na qualidade do ensino. Para justificarem tais argumentos, apontam

as instituições democráticas contemporâneas como irresponsáveis, e o remédio seriam medidas restritivas constitucionais para conter os governos, colocando-se os instrumentos de controle fora das instituições representativas e partindo-se do princípio de que os controles políticos são inferiores aos de mercado (Peroni, 2016, p.10).

A par disso, a educação básica, garantida como um direito a todos os brasileiros pela Constituição Federal de 1988, e que deveria ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), toma novas nuances a partir de políticas públicas amparadas na lógica do capital. Influenciada pela tendência hegemônica, constitui-se mediante uma perspectiva neoliberal que prioriza a formação técnica e profissional, o que tende a agravar as desigualdades sociais. Por isso, a garantia da igualdade de condições permaneceu distante, quase esquecida, e está longe de ser o ponto central das políticas educacionais (Fontes, 2018, p.3).

Em contrapartida, observa-se uma crescente destinação dos recursos públicos para entidades privadas, mesmo aquelas sem fins lucrativos, como expresso no art. 150 “Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: VI - instituir impostos sobre: (...) c) patrimônio, renda ou serviços (...) das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os

requisitos da lei". Nesse entendimento, as entidades privadas com ou sem fins lucrativos recebem isenções fiscais (Brasil, 1988).

Nesse contexto atual, as fronteiras entre o público e o privado têm se modificado, uma vez que se procura redefinir o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais. O Estado passa a ser apontado como o culpado pela crise atual e o mercado passa a ser parâmetro de qualidade. A partir desse diagnóstico, as recomendações incluem a racionalização de recursos e a diminuição do poder das instituições públicas, ao passo que são consideradas improdutivas pela lógica do mercado (Peroni, 2016, p.3).

Nesse intento, o privado mercantil, numa perspectiva salvacionista, mostra-se como o garantidor da qualidade da educação pública e para isso, a estratégia é diminuir a atuação do Estado e aumentar a lógica do mercado. Essa prescrição tem se materializado na educação de diversas formas (Peroni; Caetano, 2015, p.339). Ocorrendo a partir da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor privado; através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos; instituição pública permanece como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado. (Peroni, 2016, p.01)

Os interesses privados que impulsionam essas ações em relação à educação estão fundamentados nos processos societários em construção, dado que a sociedade é dividida em classes e com a divisão da sociedade em classes, ocorre a divisão do homem (Manacorda, 2017, p.77). E, em razão de seus interesses, o privado assume o controle das políticas educativas e define o conhecimento a ser transmitido e adquirido, com a finalidade de estabelecer conexões entre a dinâmica escolar e a dinâmica empresarial, resultando em uma adaptação da escola ao contexto mercantil conforme as diretrizes do capital (Silva; Souza, 2009, p.785).

Influência na Formulação de Políticas Educacionais

À medida que os interesses empresariais adentram às instituições educacionais, que se tornam mercadorias, passam a

desempenhar influência nas diretrizes do sistema. A qualidade educacional é substituída pela busca do lucro, resultando numa educação moldada pelas demandas do mercado em detrimento do desenvolvimento humano integral.

A intimidade empresarial com o poder público no Brasil foi aprofundada sob a ditadura civil-militar (1964-1985). No caso da educação, observa-se como os governos do Estado de São Paulo, antes como depois da Constituinte, conservaram essas práticas e estimulavam o aprofundamento dessa convivência palaciana com o empresariado (Fontes, 2018).

O processo de mercantilização se efetua quando o setor privado passa a ditar o teor da educação, evidenciando-se a adoção, pelo poder público, da lógica do privado na administração pública, principalmente através da gestão gerencial. Este fenômeno se torna mais evidente quando o Estado desiste de decidir o conteúdo educacional, transferindo essa responsabilidade para instituições privadas. Ainda que a propriedade das instituições educacionais permaneça pública, a direção do conteúdo das políticas educativas é cedida ao setor privado. Apesar de serem instituições de propriedade pública, observa-se a ausência no processo decisório, ao passo que a definição e monitoramento do conteúdo são pré-estabelecidos por entidades privadas, restando aos professores a mera execução de tarefas, esse cenário caracteriza-se como um processo de privatização da educação (Peroni, 2016).

Como aponta Fontes (2018, p.15) sobre as instituições empresariais:

Podemos inferir que pequeno grupo de grandes empresários cada vez mais definem, como no caso do TPE, o que deve ser a educação pública brasileira, estabelecendo metas, formas de avaliação, estímulos ou prêmios, definindo 'modelos' ou 'exemplos, propondo inclusive como deve se estabelecer a atividade docente, assim como as carreiras pedagógicas. Interferem ainda diretamente no funcionamento cotidiano de diversas escolas e redes escolares através de contratação de trabalhadores próprios para seus

aparelhos privados de hegemonia, de subcontratação ('parcerias') com outras empresas ou APHs.

A par disso, constata-se que a influência das empresas privadas nas políticas educacionais tende a levar à alienação dos educadores e dos educandos, uma vez que é utilizada para atender os interesses corporativos, ao invés de promover uma educação para a emancipação. Ao passo que difundir a ideia de que as crianças pobres supostamente teriam igualdade de condições no mercado de trabalho por terem uma escola com gestão empresarial é desconsiderar todo o contexto das classes trabalhadoras que refletem sobre a escolarização. (Fontes, 2018, p.21)

Além disso, a tendência de padronização é outro fator proveniente da influência das empresas privadas nas políticas educacionais, uma vez que "o material proposto pelas parcerias é padronizado e replicável. Ocorrendo o retorno da histórica separação entre o pensar e o fazer, sendo que as instituições privadas determinam e monitoram e as escolas executam" (Peroni, 2016, p.7).

Ademais, a uniformidade proveniente da padronização além de limitar a capacidade das escolas, torna a educação homogênea, negligenciando as particularidades locais e as diferentes formas de aprendizado, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, pautada em habilidades e competências, enfatizando em seu texto a promoção de uma educação de desenvolvimento integral, que visa a formação e o desenvolvimento humano global. Sua elaboração é compreendida como um projeto educacional em disputa, que visa orientar o tipo de formação que será ofertada pela escola pública e qual a sociedade que se espera formar mediante este processo educativo (Godoi, 2020, p.29).

No entanto, ao estipular os conteúdos disciplinares comuns em esfera nacional, a BNCC, pode acabar por mascarar as diferenças e desigualdades presentes no território educacional brasileiro, ao passo que projeta algo a ser desenvolvido em todo o território brasileiro, o que pode resultar numa educação

descontextualizada e padronizada, resultando na adaptação dos sujeitos no processo educativo para as necessidades da sociedade contemporânea.

Outro aspecto que merece destaque e é recorrentemente estudado por pesquisadores como Peroni (2016), é a direção e execução das políticas educacionais. No processo de direção, o setor privado atua no comando e controle das políticas públicas ou das escolas, ao passo que influenciam o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos, como por exemplo, o Movimento Todos pela Educação. Já no processo de execução, o setor privado atua diretamente na oferta da educação, como nos casos de creches comunitárias, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial. E quando unem os processos de execução e direção, as parcerias não apenas estabelecem o conteúdo da educação, mas também implementam sua proposta por meio de atividades formativas, avaliações, monitoramento e premiações. Mecanismos utilizados para controlar efetivamente a execução do produto educacional proposto (Peroni, 2016, p.14).

Enfoque em resultados mensuráveis

Princípios fundamentados no neoliberalismo, tais como competição, padronização e meritocracia permeiam a educação do século XXI. Esses conceitos provenientes da lógica do mercado adentraram os ambientes escolares e foram naturalizados. Com isso, aumentou-se a precarização do trabalho docente, cada vez mais posto como mero executor e que geralmente são culpabilizados por não alcançarem a qualidade de ensino pretendido pelas empresas privadas:

no campo das reformas neoliberais, o conceito de qualidade vem sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação, afirma a meritocracia como aptidão para competitividade. a empresa é definida como modelo organizacional para a escola, onde se podem aferir resultados quantificáveis, medir e controlar. Centralizam-se as

definições políticas que são, muitas vezes, apresentadas como objetivos e metas consensuais, imperativos técnicos, determinações de uma racionalidade econômica, cuja execução está disponível ao exercício da liberdade individual no âmbito da dinâmica do ambiente de mercado, ou seja, as decisões centralizadas correspondem à descentralização das tarefas operativas (Azevedo, 2007, p.8).

Desse modo, em busca da melhoria da qualidade, introduzem-se as avaliações sistêmicas, com a finalidade de validar o processo educativo. Nesse intento, os sujeitos do processo educativo se tornam objetos passivos, ao passo que todo o processo não é levado em consideração, por exemplo, a precarização tanto nas condições materiais, infraestrutura das escolas e na valorização dos docentes tampouco as especificidades dos contextos, ao passo que o que é validado é o resultado, com avaliações padronizadas de fora para dentro.

Com esse entendimento, instituem-se avaliações que desconsideram os cenários educativos reais, desconectadas das peculiaridades e necessidades específicas vinculadas às diversidades locais e regionais. o conhecimento é reduzido à sua dimensão cognitiva, traduzido em acúmulos quantitativos, mensuráveis, como se fosse possível separá-lo das relações ricas e complexas entre educador/educando, desvinculá-lo do emaranhado que tece os laços da instituição escola com os valores éticos e culturais que compõem os contextos educativos. Nem mesmo a infância está livre das provas padronizadas, da régua da medição, da referência custo /benefício (Azevedo, 2007, p.10).

A busca incessante por resultados mensuráveis tende a direcionar o ensino na preparação para testes, algo recorrente nas últimas políticas educacionais de cunho nacional. Esse encaminhamento pedagógico prejudica uma educação contextualizada, ao mesmo tempo que limita o ensino à aquisição de habilidades padronizadas, destinadas a sanar as especificidades do mercado.

Considerações finais

Pudemos perceber que apesar de ter ocorrido a ampliação dos direitos e ao acesso à educação, a presença crescente de ações empresariais na educação pode ter diversas implicações para a democratização do ensino, uma vez que o setor privado exerce pressão para assumir o controle das políticas educacionais, a fim de consolidar o que considera mais adequado para o cenário mercadológico neste período do capitalismo.

A ampliação da educação básica não acompanhou o financiamento necessário para estruturar e suportar a demanda, resultando numa precarização tanto nas condições materiais, infraestrutura das escolas e na valorização dos docentes. E com a transferência cada vez mais acelerada da direção ou execução para as instituições privadas, a lógica mercantil adentra na educação, sendo replicado uma padronização em massa, prejudicando a capacidade das escolas de atender às necessidades específicas do contexto, retrocedendo todas as conquistas alcançadas até então.

Ao estabelecer relação das instituições educacionais com a sociedade civil empresarial, segue-se um padrão de quantificar e qualificar a eficácia, assim como o mercado preconiza. Nessa perspectiva, avaliações quantitativas e os testes padronizados são utilizados ao invés de focalizar em aspectos mais amplos e qualitativos da educação, proporcionando um ensino emancipador.

A interferência do privado na definição de políticas educacionais limita a liberdade das instituições a adaptarem o currículo às necessidades locais. Se assim como as empresas que, em sua essência, buscam lucro, a educação for tratada como um negócio, há o risco de que as decisões sejam trilhadas pela busca de lucratividade ao invés de um ensino efetivamente emancipador.

Portanto, no contexto atual, constata-se que a democracia educacional se mostra abalada, uma vez que o Estado tem transferido as ações e as definições de políticas públicas para o setor privado. Sendo assim, o mercado é quem determina o que é

qualidade, o que deve ser ensinado, o modo a ser executado, ou seja, dita a regra nas políticas e princípios educacionais.

Referências

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados** [online], v. 21, n. 60, p 07-26, 2007.

BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 de dez. 2023.

FONTES, Virgínia. Sociedade civil empresarial e a educação pública – qual democracia? Revista APASE. Disponível em: http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/artigos/Sociedade-civil-empresarial-e-a-educacao-publica.pdf.

GODOI, Sara. **O projeto de Sociedade da BNCC: Uma análise do componente curricular de língua portuguesa na etapa do ensino médio**. Dissertação (mestrado em educação) apresentado à Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho. 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-tcc/trabalhos-de-conclusao-2022-2/22652-sara-nicacia-de-souza-godoi/file>. Acesso em: 10 dez. 2023.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MEDEIROS, Islayne Monalisa da Silva. **A atuação do instituto natura na educação pública brasileira (2010-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em

Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

MORGAN, Karine Vichiect. **Um Itaú de vantagens feito pra você? A ação da fundação itaú social na educação pública brasileira.** 2020. 212 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MOROSINIA, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: Reunião Científica Regional da ANPED. **Anais**. Curitiba: 2016, p. 1-21. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/11/Confer%C3%A4Anc-de-Abertura-Vera-Peroni.pdf>.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, p. 337-352, 2015.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera Privada na oferta educacional *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009.

VAZ, Marta; CAVALCANTE, Rafael. A relação público e privado na educação básica brasileira. **Revista Trabalho Necessário**. v.20, n.42, 2022.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

Formação ou treinamento?

Uma análise da centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais

Matheus Carriel Batista
João Vicente Hadich Ferreira

Contexto inicial

A avaliação representa uma parte significativa do processo educativo e tem gozado de uma certa centralidade dentro das políticas educacionais contemporâneas. Partindo da ideia de que o ato de avaliar é uma atividade humana e, portanto, permeado por interesses distintos, não há como dissociar qualquer discussão sobre ela de sua dimensão política. Avaliar pressupõe uma finalidade, isto é, avalia-se com algum objetivo, e a própria maneira como se faz isso produz sentidos na formação do estudante. Por isso, compreender essa centralidade adquirida pela avaliação nas últimas décadas passa, necessariamente, pela análise das dimensões política, econômica e cultural que envolvem tal fenômeno.

Partindo, portanto, do pressuposto de que o ato de avaliar, como uma dimensão da educação, é um ato político, a preocupação está em compreender quais são os fatores que envolvem esse protagonismo e como isso pode estar impactando na formação dos estudantes. Por isso, o presente trabalho tem como principal objetivo a análise da centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais contemporâneas.

Mas que avaliação seria essa? Neste artigo, a finalidade não é discutir as técnicas e os instrumentos avaliativos, mas, mais precisamente, a concepção que permeia os modelos de *avaliação externa*. Para isso, divide-se em duas etapas: na primeira seção, procura-se examinar alguns aspectos mais gerais das avaliações

externas e compreender como elas têm se caracterizado nas últimas décadas, em um movimento globalizado que também atinge o Brasil; na segunda seção, partindo da perspectiva da teoria crítica, é feita uma breve análise dos desdobramentos desse modelo no processo educativo e, mais especificamente, na formação dos estudantes.

Este trabalho parte, então, da hipótese de que não basta pensar em novas técnicas, instrumentos e aparatos tecnológicos para avaliar, se, ao fazer isso, desconsidera-se os efeitos de suas utilizações na formação do estudante. Os meios são importantes, mas é fundamental compreender a finalidade que subjaz nas propostas. Ou seja, a concepção. Com isso, não se pretende rechaçar as pesquisas voltadas ao desenvolvimento desses métodos, mas, sim, a ingenuidade ou a astúcia de quem pretende ilustrar a avaliação como uma atividade neutra.

Aspectos gerais das avaliações externas

A tentativa de compreender a avaliação externa e suas funções exige, como mencionado anteriormente, o entendimento da sua configuração dentro de encadeamentos políticos, econômicos e culturais. Como o próprio nome sugere, as avaliações externas são aquelas realizadas ou pensadas por órgãos externos à escola e, assim, mesmo que, por vezes, sejam aplicadas pelos professores da própria instituição de ensino, não são elaboradas por eles (Santana, 2018). Elas atendem, então, a demandas que ultrapassam os interesses dos professores pela análise do percurso da aprendizagem. Por isso, as funções da avaliação precisam ser “compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas” (Afonso, 1998, p. 19).

Afonso (1998) amparou-se em estudos que demonstraram uma grande uniformidade no desenvolvimento de políticas de avaliação em países distintos e que ocupavam lugares diferentes no sistema global. O que, por si, demonstra-se paradoxal. Mas, considerada a prevalência de tal uniformização, demonstra-se,

portanto, a necessidade de não isolar a análise no contexto local. Apesar disso, cabe a ressalva:

Isto, no entanto, não significa que devemos esquecer que há especificidades nacionais e que a semelhança de alguns princípios orientadores na definição das políticas educativas esconde, por vezes, causas e razões muito diferentes. Nesse aspecto, aliás, o que vários autores mostram é que, por vezes, problemas diferentes, em diferentes países, têm tido respostas semelhantes ao nível das políticas educativas, e que são estas respostas semelhantes que podem encobrir ou dificultar a compreensão das especificidades nacionais (Afonso, 1998, p. 63).

Nesse contexto, as políticas de avaliação no Brasil devem, então, ser analisadas na sua dinamicidade, em suas relações com o movimento globalizado que perpassa o campo da educação, mas, ao mesmo tempo, deve haver um certo cuidado para que essas associações não ocultem as particularidades da conjuntura brasileira.

Em um âmbito mais amplo, nas últimas décadas, a avaliação tem sido utilizada como instrumento de regulação e controle (Dias Sobrinho, 2003). A partir da década de 1980, constituiu-se o chamado “Estado Avaliador”. Essa expressão é comumente usada com o intuito de elucidar o caminho que os Estados nacionais passaram a tomar desde então, submetendo-se à lógica do mercado, adotando um modelo de competitividade e passando a utilizar padrões de gestão privada nos sistemas educativos (Afonso, 1998). Dias Sobrinho (2003) identifica, ainda, uma síntese entre valores neoliberais e neoconservadores no estabelecimento do Estado Avaliador, que, a partir do par paradoxal autonomia-controle, acaba afetando as políticas em educação:

Esta conjuntura pode ser bem definida pela expressão “Estado Avaliador”, que caracteriza o estado forte, no controle do campo social, e liberal relativamente à economia. Segundo essa lógica, o estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como

fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição de financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação. Por outro lado, exerce um rígido controle sobre fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado (Dias Sobrinho, 2003, p. 34).

Esse quadro possibilitou uma nova ascensão das epistemologias positivistas dentro da teoria da avaliação, epistemologias estas que passavam por um momento importante de crítica e eram confrontadas por concepções antipositivistas e pluralistas (Afonso, 1998). Dessa forma, houve um aumento significativo no uso de testes estandardizados e a qualidade da educação passou a ser mensurada a partir de resultados quantificáveis, posteriormente alocados em escalas de comparação. Os indicadores de sucesso de uma instituição são ligados à sua capacidade de cumprir metas estabelecidas pelos órgãos reguladores. O próprio vocabulário que envolve a análise da qualidade na educação é marcado por termos normalmente utilizados na área da administração.

Esses testes estandardizados têm um peso importante para as reformas educativas. Ao analisar as circunstâncias das reformas na Inglaterra e nos Estados Unidos, na década de 1980 e no início de 1990, Afonso (1998) verificou o caráter legitimador que se desdobrou das suas aplicações. No caso estadunidense, a divulgação do insucesso dos estudantes em testes internacionais – com ênfase em disciplinas consideradas as principais – gerou uma grande reação política e social, que garantiu adesão ao grande ciclo de reformas que se iniciou no país, dado que esses resultados eram comparados com os de outros países industrializados e com índices mais altos.

A lógica da comparação também chegou ao Brasil na década de 1990, com a participação no segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional – um programa que envolvia 27 países e que também tinha a pretensão de ser comparativo (Gatti, 2002). Além disso, assim como em outros

países, nos anos 1990, as políticas educacionais brasileiras começaram a ser marcadas pela centralidade das avaliações sistêmicas. Sousa e Rocha (2018, p. 160) destacam que “o Estado brasileiro implementou a avaliação em larga escala amostral da educação básica [...] por meio da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”. Na esteira da criação do Saeb, vários estados e municípios elaboraram seus próprios sistemas de avaliação e, posteriormente, em 2005, foi introduzida a Prova Brasil, da qual os resultados repercutem na referida regulação da educação (Sousa; Rocha, 2018).

Além desses exames nacionais, o Brasil participou, até então, de todas as edições do *Programme for International Student Assessment*¹ (Pisa), elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Trata-se de uma avaliação internacional que ocorre em dezenas de países a cada três anos e procura coletar informações sobre o desempenho de estudantes na faixa etária dos 15 anos, por meio de provas de leitura, matemática e ciências. Os resultados são divulgados através de relatórios que fornecem indicadores também baseados na lógica da comparação e que, depois, são transformados em *rankings*. Assim, é reforçada a ideia de que a qualidade na educação pode ser medida por números.

Mas de que forma os resultados dessas avaliações externas passam a afetar as políticas educacionais? Sob o pretexto de produzir um diagnóstico mais completo das dificuldades das redes de ensino, essas avaliações acabam seguindo um outro caminho. É o caso da Prova Brasil, que tem gerado mecanismos de responsabilização das escolas e de seus agentes (Sousa; Rocha, 2018). Nesse processo de responsabilização, assim como no supracitado caso estadunidense, a divulgação dos resultados das avaliações é necessária e a mídia cumpre um papel fundamental, como identifica Dresch (2018, p. 90):

¹ Na tradução para o português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

A noticiabilidade dos resultados apresentados na forma de rankings representa um aspecto de como a mídia participa das estratégias de governo – mesmo que ela não seja um órgão ligado diretamente à máquina estatal. Não se questiona a forma como os resultados são obtidos nem a forma como são divulgados, devido ao valor que a divulgação, em si, possui como notícia. Noticiabilidade também representa lucro para a empresa que vende a notícia. A mídia, nesse sentido, contribui para que o discurso da avaliação seja aceito pela população – o que, em outras palavras, representa a legitimação de uma determinada política de avaliação e prestação de contas.

O problema não se coloca no anseio pela transparência e pela participação social nas discussões que envolvem a educação. É preciso colocar em questão, no entanto, a forma como esses resultados são apresentados e, principalmente, como são desenvolvidas as próprias avaliações. No sentido dessa primeira exigência, observa-se o apelo às ideias de prestação de contas e de responsabilização, ambas basilares para os modelos de *accountability*² (Afonso, 2012). Nesse panorama, através da justificativa de que a população precisa ser informada sobre os indicadores de desempenho das instituições públicas de ensino³, esses dados são amplamente divulgados por meio de *rankings*, sem

² “[...] O significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (Afonso, 2012, p. 472, grifos do autor). Para mais informações sobre a definição de *accountability*, cf. Afonso (2012).

³Afonso sugere uma reformulação do conceito de *accountability*, que passa também pela mudança de características da prestação de contas: “reitero aqui a ideia de uma configuração de *accountability* democraticamente avançada, incluindo a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização*, pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros” (Afonso, 2012, 477-478, grifos do autor).

nenhum debate sobre as estruturas das avaliações realizadas, e acabam intensificando a competição entre as escolas, os sistemas de ensino e seus atores.

Ainda sob a égide do par autonomia-controle, ao passo que as escolas recebem uma suposta autonomia para que realizem sua regulação, elas se tornam responsáveis pelos seus “sucessos” e “insucessos” nesses exames; o Estado, por outro lado, é desresponsabilizado. Nessa perspectiva neoliberal, a aprendizagem do estudante converte-se em um produto e, portanto, o próprio estudante e suas famílias são reduzidos a meros consumidores (Marrach, 1996).

Dentro desse jogo de forças, a responsabilização recai especialmente sobre os professores, numa dinâmica bastante trabalhada no campo discursivo. Diante dos índices ilustrados como catastróficos, o exercício docente passa a ser contestado com veemência, seja através dos meios midiáticos, das redes sociais, das falas nas casas legislativas ou das próprias políticas educacionais propostas. A discussão – necessária – sobre a responsabilidade do professor é atrofiada por generalizações infundadas que culminam na desqualificação maciça da prática docente e de sua formação nas universidades.

Essa pressão exercida sobre os professores e as escolas acaba afetando o processo formativo dos estudantes e também dos professores. Além das políticas educacionais – marcadas pelos desígnios do mercado – e do engessamento dos currículos, a própria prática docente é comprometida. A forma como as aulas são organizadas passa pela necessidade de alcançar um melhor desempenho nessas avaliações. O professor, assim, sofre com a perda significativa da sua autonomia e, como consequência, o processo educativo é reduzido à aplicação de conteúdos que serão cobrados nesses exames (Sousa; Rocha, 2018).

No caso da Prova Brasil, Sousa e Rocha (2018) realizaram um levantamento bibliográfico em repositórios de teses e dissertações e constataram uma certa convergência nas conclusões dos autores:

As conclusões a que chegaram os autores e autoras desse conjunto de estudos e de outros trabalhos que podem ser mais bem explorados no referido repositório convergem para o reconhecimento do potencial e alcance da Prova Brasil como instrumento de regulação estatal. Essa perspectiva é garantida pela avaliação à medida que, mesmo que parcialmente, redes de ensino, escolas e docentes acabam inserindo, em suas discussões e ações de gestão macro (no âmbito das secretarias de educação) e micro (no âmbito das salas de aula), elementos pertinentes a esta avaliação, com o propósito de alcançar as metas de qualidade estipuladas (Sousa; Rocha, 2018, p. 167).

O debate sobre a qualidade na educação é mediado pela lente dos resultados e do desempenho. Dessa forma, a competição seria o meio ideal para garantir que escolas, gestores, professores e estudantes estejam sempre empenhados em obter melhores colocações nos *rankings*. Nessa ótica, a competição se caracteriza como um princípio pedagógico (Rothen, 2018).

Diante dessas considerações, parece se tornar visível que a educação, em um âmbito global, encontra-se, cada vez mais, atravessada pela lógica do mercado e que as avaliações externas se apresentam como um importante instrumento para que isso ocorra. Nesse sentido, esse enrijecimento do corpo escolar tende a transformar o processo formativo em um mero programa de treinamento. É à discussão das consequências desse movimento que se dedica o próximo tópico.

Um olhar sobre a avaliação a partir da Teoria Crítica

Para analisar como as avaliações externas podem esvaziar o processo formativo, é preciso pensá-las também dentro de um contexto mais amplo. Mais precisamente, trata-se de deslocar o eixo desta discussão para um terreno mais aberto, em que se discute a finalidade da educação. Desse modo, não basta propor novas formas de avaliação ou adequar modelos já apresentados, embora isso também seja necessário em um segundo momento. Aqui, no

entanto, pretende-se exprimir um modo de pensar a educação que supere o pragmatismo presente na concepção antes abordada. Para isso, recorre-se à teoria crítica, que dispõe de importantes contribuições para a crítica da civilização técnica, quando o pensamento e a reflexão vêm sendo substituídos pelo pragmatismo e pela “ação eficiente” (Matos, 1993).

Nesse caminho, Gomes (2010) apresenta algumas chaves para o entendimento da teoria crítica:

Independente do sentido que se possa atribuir à *Teoria Crítica da Sociedade*, o sentido clássico do conceito de *Teoria Crítica*, tal como fora empregado por Horkheimer em 1937, evidencia os dois princípios fundamentais que demarcam um campo teórico específico: *a orientação para a emancipação e o comportamento crítico*. Esses princípios são explicitados pelo autor, no momento em que ele confronta dois modelos distintos de teoria social: a “teoria tradicional”, que em nome de uma pretensa neutralidade científica, acaba prevalecendo a descrição do funcionamento da sociedade e a adaptação do pensamento à realidade; e a “teoria crítica”, que considera o conhecimento na dialética da prática transformadora das relações sociais vigentes, apresentando criticamente “as coisas como são” e “como poderiam ser”, por intermédio da reflexão sobre as potencialidades e obstáculos à emancipação (Gomes, 2010, p. 287-288, grifos do autor).

Partindo desses princípios, torna-se importante colocar em questão a forma como a educação é enxergada a partir desses modelos avaliativos. Assim, o ponto a ser assinalado diz respeito ao efeito das avaliações externas no processo formativo – já anunciado introdutoriamente no tópico anterior. Quanto a isso, parece ficar claro que, se as aulas têm sido transformadas em sessões de treinamento para os exames, ainda que se reconheça brechas para resistência a esse condicionamento, o espaço para a crítica das contradições sociais é solapado. É imposto um padrão de educação voltado, predominantemente, à adaptação.

Na contramão desse modelo, Theodor Adorno defendeu uma educação que promovesse a crítica da ideologia vigente, que fosse pautada na formação de indivíduos emancipados, e não exclusivamente na adaptação⁴ (Adorno, 1995). Guardadas as particularidades das escolas alemãs da metade do século passado, as análises de Adorno indicaram tendências que se fortaleceram nas décadas seguintes (Crochík, 2007). Sobre essa potencialidade do pensamento adorniano, Crochík (2007, p. 16) salienta que na “educação escolar atual, a racionalidade técnica, que criticou, está presente no pensamento administrativo, que aproxima a escola de um empreendimento comercial, e no pensamento burocrático, que facilita a educação em massa”⁵. Essas características são reforçadas pelas formas de avaliação utilizadas neste tempo.

A importância de uma educação que não fique restrita à adaptação e ao desenvolvimento da racionalidade técnica se dá principalmente pela necessidade da construção de uma resistência à violência própria e alheia (Crochík, 2007). Presenciando os horrores do nazismo e de outros regimes totalitários, Adorno e Horkheimer (1985) escreveram a *Dialética do Esclarecimento*, onde identificaram uma composição que não se explicava unicamente por particularidades daquela conjuntura. Preocuparam-se, então, em investigar aquilo que chamaram de “autodestruição do esclarecimento”. Os autores se defrontaram com uma estrutura contraditória: ao mesmo tempo que o pensamento esclarecedor era indispensável para a liberdade na sociedade, ele mesmo carregava

⁴ Adorno (1995, p. 143) afirma que “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Contudo, ressalta que ela também seria questionável se focasse apenas nisso e produzisse simplesmente pessoas bem ajustadas.

⁵ Ele ainda reforça: “está presente também na organização dos espaços e dos tempos escolares, na organização das disciplinas e na de conteúdos, na parafernália tecnológica, que auxiliar o aprimoramento da didática, destinada a tornar o aprendizado mais fácil e mais agradável, retirando-lhe, contudo, seu caráter formador” (Crochík, 2007, p. 16).

o germe de toda a barbárie que presenciavam (Adorno; Horkheimer, 1985).

Dessa maneira, a dialética do esclarecimento se estabelece em um encontro entre dois polos contraditórios, da dominação e da liberdade, sendo o primeiro, especialmente a partir da modernidade, hegemônico, e, então, como explica Bueno (2007, p. 36), a “razão configura-se de modo predominante como instrumento de opressão, ferramenta de cálculo perante a qual tanto o mundo natural quanto os próprios homens parecem sucumbir inexoravelmente sob a condição de objetos de dominação”. Nesse sentido, na empreitada dos homens pela superação do mito através da dominação da natureza, o pensamento é reificado:

O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento. [...] O procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. Apesar da autolimitação axiomática, ele se instaura como necessário e objetivo: ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 35).

Ressaltam, ainda, que “o preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 36). No capitalismo administrado⁶, o pensamento esclarecido é constrangido pelas agências da produção em massa e da cultura, que introjetam nos indivíduos um conjunto de valores normalizados e que se tornam os únicos possíveis (Adorno;

⁶ “[...] um sistema que se fecha em si mesmo e, que, portanto, bloqueia estruturalmente qualquer possibilidade de superação da dominação pela via da ação transformadora ou emancipatória da razão iluminista” (Gomes, 2010, 289).

Horkheimer, 1985). As massas são, então, semiformadas para que reproduzam esses valores vigentes tal como cópias pela indústria cultural (Maar, 2003, p. 461).

Nesse terreno da *semiformação*, o modelo adaptativo suplanta o momento autônomo da cultura (Bueno, 2007). O pensamento, prostrado por conta desse condicionamento da cultura, torna-se quase incapaz de realizar a crítica. Eis a necessidade, para Adorno (1995), de uma educação política:

[...] gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política: essa ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever não apenas de funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas (Adorno, 1995, p. 141-142).

A educação pensada por ele se coloca como uma potencialidade de resistência à ordem social vigente, mesmo com a dificuldade imposta pelo fato de que essa própria ordem se identifica com a ideologia – que não é mais apenas um conjunto de ideias (Maar, 2003). Desse modo, “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Adorno, 1995, p. 121).

É fundamental que a educação atue no desnudamento das contradições sociais, e esse desnudamento não se dá no sentido de pensar em uma essência como algo etéreo, anterior à aparência (Maar, 2003), tal como concebido pelos metafísicos, mas de produzir uma superação da aparência como realidade única e legitimada por uma suposta naturalidade. A preocupação está em,

a partir da emancipação⁷, tornar compreensível que a organização social foi materialmente constituída e que, portanto, pode ser modificada.

Outro sentido dessa educação centrada na crítica da *semiformação* é fundamentado na ruptura com o desenvolvimento de uma *personalidade autoritária*, fruto de uma relação do homem com a cultura mediada por pulsões destrutivas – seja pela forma de idolatria forçada por meio da indústria cultural ou pelo ressentimento gerado pela traição da *semiformação* às promessas de liberdade (Bueno, 2007). Soma-se a isso, como condição histórica, a decadência do capitalismo liberal⁸, que ocasionou “a decadência da própria individualidade, e, com ela, a produção de egos fragilizados, heterônomos, despreparados para uma relação autônoma com o imperativo da adaptação” (Bueno, 2007, p. 40). Essa heteronomia preponderante leva indivíduos à adesão cega a alguns coletivos e à transformação da sua própria consciência em algo como um objeto, passando a enxergar os outros também dessa forma: “no começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (Adorno, 1995, p. 130). Assim sendo, a *frieza burguesa*⁹ se instaura como uma marca da sociedade administrada.

⁷ Para Maar (2003, p. 473 – grifos do autor), “a educação *não é para a emancipação*, compromisso com um fim ético idealizado no contexto social-cultural. A educação, para ser efetiva, *é crítica da semiformação real*, resistência na *sociedade material presente* aos limites que nessa se impõe à vida no ‘plano’ de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central da educação, mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia”.

⁸ Aqui, não se trata de fazer uma defesa do capitalismo liberal, mas de observar como a questão da individualidade se desenvolve no percurso da história.

⁹ “[...] a indiferença em relação ao outro e que, além dos algozes, envolvia aqueles que não praticaram diretamente a violência, mas que não se opuseram a ela. É uma indiferença que, nos nossos dias, das mídias globalizadas, das Redes Sociais e aplicativos que dominam nossas vidas pelo acesso imediato com um celular, se consolida cada vez mais na capacidade que temos, por exemplo, de almoçar na

Dentro do campo da educação, o estabelecimento dos modelos avaliativos supracitados parece contribuir para a reprodução dessa frieza, visto que a “competitividade que aí se instaura acaba produzindo a dissolução da comunidade, das relações sociais cooperativas, ao tempo que entroniza a supremacia do sucesso individual a qualquer custo” (Dias Sobrinho, 2003, p. 37). Além disso, nas suas proposições, em que prevalece a lógica do mercado e da regulação, não há qualquer comprometimento com o processo formativo do estudante, e, ainda que houvesse, seria suplantado pela sua própria estrutura, uma vez que a pressão por melhores resultados leva, como já mencionado, à transformação da escola em um campo de treinamento.

Mesmo reconhecendo a dificuldade de alterar esse paradigma da avaliação, uma vez que ele está interligado a condições materiais mais complexas, não se pode perder de vista que o processo avaliativo deve estar a serviço da formação, e não o contrário; por conseguinte, como sugere Dias Sobrinho (2003, p. 37), “a avaliação educativa tem uma lógica diferente da classificação, da comparação competitiva entre realidades distintas, bem como do controle que visa a conformidade e a conservação [...]”. Na sequência, ele reforça essa ideia, afirmando que a avaliação deve ser formativa:

A avaliação educativa há de ser formativa. Isto significa que ela não pode ter como função principal e (muito menos) exclusiva o controle, nem tampouco restringir-se à fiscalização de normas legais e ao ajuste às demandas do mercado. Não que a regulação não seja legítima e necessária enquanto instrumento do Estado. Entretanto, ela não pode substituir a avaliação educativa, cujo propósito é a melhoria, não o simples controle. Disso se deriva que a avaliação com intencionalidade e função educativa deve ser desvinculada das medidas do financiamento e de qualquer mecanismo de premiação/punição e tampouco deve produzir hierarquizações (rankings) de instituições (Dias Sobrinho, 2003, p. 39-40).

frente da televisão, alimentando a audiência de programas policiais que nos conduzem a uma normalização cotidiana da barbárie” (Ferreira, 2022, p. 222).

Assim, embora a regulação se coloque como uma necessidade para o Estado, a avaliação deve ter como objetivo final o acompanhamento do processo formativo do estudante. Deve servir como instrumento para a análise das dificuldades encontradas durante esse processo para que, a partir dela, sejam desenvolvidos novos mecanismos que facilitem a aprendizagem e possibilitem a autorreflexão crítica. Para isso, testes estandardizados, que promovem a uniformidade e a competição, só servem para legitimar determinadas políticas educacionais e possíveis punições aos que obtiverem os piores índices.

Considerações finais

Na tentativa de compreender a centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais, constatou-se que isso começa a ocorrer com maior intensidade na década de 1980, em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, com o estabelecimento da ideia de *Estado Avaliador*. A partir de uma junção de valores neoliberais e neoconservadores, funda-se uma estrutura que une, paradoxalmente, autonomia e controle. Tal esquematização se evidencia a partir da realização de avaliações em larga escala, que passaram a permitir a comparação entre instituições e sistemas educacionais de diversos países. Essas comparações começam a ser utilizadas, através da divulgação irrefletida dos resultados para a opinião pública, para legitimar determinadas reformas e políticas educacionais. Observamos, assim, que essas avaliações, externas, em uma escala ampliada e com resultados quantificáveis, na maioria das vezes, são utilizadas para legitimar ações do Estado.

Essa dinâmica atravessa, também, o campo da educação no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990, com a chegada desse modelo de exames em larga escala, que sustentavam a comparação. No cenário brasileiro, seja através de avaliações internacionais, como o Pisa, ou nacionais, como a Prova Brasil, essa ideia de comparação pode ser visualizada. No caso da Prova Brasil, observou-se que seus resultados têm gerado uma intensa

responsabilização dos sistemas educacionais, gestores, professores e alunos, promovendo um pensamento de competição entre eles. Como visto, essa ideia de competição se justifica dentro de uma lógica de mercado aplicada à educação, na qual a disputa supostamente alavancaria a qualidade do processo educativo.

Esses dois desdobramentos principais – competição e responsabilização – reverberam no processo formativo dos estudantes, uma vez que afetam a autonomia das escolas, os currículos e a prática docente. Além disso, constatou-se que as avaliações externas, na forma como têm sido estruturadas e aplicadas, sob pressão por melhores resultados, tendem a transformar o processo educativo em um mero programa de treinamento para essas provas.

Ocorre, assim, um esvaziamento dos conteúdos e do caráter crítico da educação. Não há preocupação com a realidade concreta em que estão inseridos os estudantes. Reforçado, ainda, pela competitividade, esse movimento leva ao individualismo e à indiferença perante as contradições sociais.

Retomando a consideração de que o ato de avaliar é uma atividade humana e, portanto, permeado por interesses distintos, reiteramos que não há como dissociar qualquer discussão sobre a avaliação, na esfera da educação, da sua dimensão política. Nesse sentido, é inevitável constatar que há intencionalidade na centralidade que assumem as avaliações externas que permeiam a vida da escola e há uma concepção presente. Nessa concepção, a finalidade não é uma formação democrática, de pessoas emancipadas, mas o fortalecimento de uma sociedade administrada, em que prevalece um processo de semiformação e ocultamento das contradições que permeiam sua constituição.

Nesse sentido, por mais que se pense e se produzam novas técnicas, instrumentos e aparatos tecnológicos para avaliar, privilegiando-se os meios e desconsiderando-se a finalidade, o que se apresenta é a perpetuação de uma forma que desconsidera o processo e foca na operacionalidade e na administração. Desconsiderada a complexidade, resta a competência e

incompetência dos atores envolvidos, cabendo aos estudantes, por exemplo, a sina de nunca estarem contemplados por uma “educação de qualidade”. Aos professores, por sua vez, a responsabilização por serem malformados e incapazes de desenvolverem competências e habilidades mínimas nos seus alunos, desejáveis para atender a um modelo quantificador que lhes permita alcançar um patamar maior nos “rankings educacionais”. Reiterando a questão política, não há neutralidade na concepção dessas propostas avaliativas.

Portanto, diante do inevitável pessimismo que decorre dessa exposição, cabe o questionamento sobre a finalidade das avaliações externas e da centralidade que assumiram, nos últimos anos, no processo educativo. Parece-nos, portanto, necessário reforçar o princípio colocado no tópico anterior: de que o processo avaliativo deve estar a serviço da formação, e não o contrário.

Contudo, evidentemente, um problema se estabelece para uma práxis pedagógica emancipadora: como seguir esse princípio em uma realidade que se impõe com tanta força? Talvez essa seja uma questão a ser pensada pelos educadores, diante da provocação adorniana, de que não seja uma educação simplesmente para a adaptação.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de Accountability em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2023.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1998.

BUENO, S. F. Da dialética do esclarecimento à dialética da educação. **Revista Educação**: Especial Biblioteca do Professor: Adorno pensa a educação, n. 10, p. 36-45. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

CROCHÍK, J. L. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**: Especial Biblioteca do Professor: Adorno pensa a educação, v. 10, p. 16-25. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221/1211>. Acesso em 7 dez. 2023.

DRESCH, J. F. Avaliação da educação e o cenário midiático da responsabilização. In: ROTHEN, J.C.; SANTANA, A. C. M (Org.). **Avaliação da Educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

FERREIRA, J. V. H. **Autoritarismo, fascismo e educação**: ainda a presença de que Auschwitz não se repita. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

GATTI, B. A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, n. 1, v. 4, p. 17-41, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/291/280>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GOMES, L. R. Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, n. 39, p. 286-296, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639731/7298>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008> Acesso em: 13 dez. 2023.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 42-56.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt**. São Paulo: Moderna, 1993.

ROTHEN, J. C. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, J.C.; SANTANA, A. C. M (Org.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SANTANA, A. C. M. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, J.C.; SANTANA, A. C. M (Org.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SOUSA, J. V.; ROCHA, A. P. M. O. Repercussões da avaliação como instrumento de regulação da política educacional. In: ROTHEN, J.C.; SANTANA, A. C. M (Org.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

O Programa Memória Escolar, educação e patrimônio no estado de São Paulo: uma análise das implicações políticas do Centro de Referência Mario Covas na educação básica

Mateus Forcella Biagini
Flávio Massami Martins Ruckstadter

Introdução

O programa Memória escolar, educação e patrimônio foi um projeto iniciado pelo Centro de referência educacional Mario Covas e Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa da Souza (EFAPE), tendo como base legislativa o decreto estadual 54.876/09, o decreto 58.007/2012 e o decreto 58.084/2012, os quais subsidiaram a política educacional chamada Patrimônio em Rede em 2012, direcionada ao incentivo do desenvolvimento e difusão dos acervos artísticos culturais das instituições que estão envolvidas diretamente e indiretamente no estado, sendo o memória escolar, educação e patrimônio uma extensão focada na rede básica do estado de São Paulo.

O programa nasceu em 2014, tendo uma comissão de professores voluntários que auxiliaram a diretoria de Ensino de Jundiaí, de modo que foram privilegiadas no projeto as representantes curriculares de Língua Estrangeira Moderna, História, Artes e Língua Portuguesa. A partir disso, as propostas deste projeto foram: Conscientizar a equipe escolar sobre a importância da memória e preservação dos arquivos escolares; Incentivar a criação de espaços de centro de memória na escolas e divulgação do acervo por meio das exposições de longa e curta

duração; Incentivar a criação de um espaço para a organização e acondicionamento de todo o Acervo Histórico Artístico Cultural da Escola; Orientar e propor projetos de preservação da história, da memória e do Patrimônio Escolar da rede estadual, em articulação com a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; Preservar, divulgar e disponibilizar acervos de memória e de referência no ensino público em São Paulo; Trabalhar o potencial pedagógico deste Acervo Histórico Artístico e Cultural, e por fim, incentivar as escolas a desenvolverem o patrimônio escolar, incluindo a organização e criação dos espaços de memória.

Porém, este projeto direcionado especificamente para a educação básica, não incorporou de forma obrigatória e para todos os servidores das escolas, sendo facultativo às escolas participarem deste programa, e aliás, criando critérios de participação, como a indicação de professores que tivessem intimidade com a temática de estudo, como os professores de Arte e História; O preenchimento de uma planilha sobre um diagnóstico escolar existe, seja para avaliar as condições documentais da escola, uma produção de um vídeo da história da escola ou diretoria, criação de um espaço reservado para a organização do acervo histórico escolar, e a disponibilização do acervo para pesquisa.

Durante o processo de participação das escolas neste programa, os professores representantes e participantes, teriam acesso a uma formação virtual disponível na EFAPE, como parte do componente de formação da OT (Orientação Técnica), um tipo de formação direcionada a construção de práticas pedagógicas mais eficazes no estado. Após o término das propostas do programa, o resultado seria a disponibilização de todo o acervo histórico das escolas levantadas através do Centro de Referência Mario Covas, uma instituição física e virtual cuja finalidade seria disseminar conhecimentos voltados para a formação continuada dos professores e comunidade em parceria com a Escola de Formação dos Profissionais Paulo Renato Costa Souza (EFAPE).

O objetivo deste texto é discutir a relação do programa Memória Escolar, Educação e Patrimônio na educação básica com

as escolas estaduais de São Paulo. Sob uma metodologia documental, e a epistemologia do materialismo histórico-dialético, busca-se averiguar se o Programa no centro virtual de Referência Mario Covas conseguiu levantar, preservar e difundir todo o acervo nas escolas públicas, e por meio de quais condições pretendeu se desenvolver.

Dentro da perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético é fundamental a análise das contradições das políticas públicas, ou seja, verificar se esse programa conseguiu atingir todos os municípios, comparar os alcances entre eles, e por fim questionar as intenções dos decretos e como se difundiu em todo o estado, uma vez que assim evidenciará as contradições destas políticas educacionais, e um conhecimento aprofundado do objeto, de forma universal. Pois, entende-se nesta episteme que não há neutralidades nas políticas públicas, mas sim são determinadas por intencionalidades das classes que estão no poder. Sob este raciocínio, as políticas educacionais tendem a ser estratégias das classes dominantes de legitimarem os seus interesses na educação, logo tornam-se um espaço privilegiado de análise, pois evidenciam as disputas de poder. Por sua vez, os decretos, o Programa Memória escolar, educação e patrimônio, o Centro de Referência Educacional Mario Covas serão os determinantes para compreender as nuances das políticas educacionais em um determinado contexto geográfico e histórico.

A relevância deste tema se dá por se compreender haver uma concordância entre os historiadores da educação, de que há uma escassez da produção de trabalhos sobre centro de memória, e sobretudo da ausência de políticas públicas rigorosas que incentivem o desenvolvimento de acervos histórico e espaços de memória. Dessa forma, este tema busca aprofundar a compreensão dos motivos que evidenciam porque há poucas políticas públicas e pouco investimento para o incentivo de preservação e difusão histórica das instituições escolares no estado de São Paulo

Salienta-se a emergência deste tema apontada pelos historiadores sobre a questão de a sociedade contemporânea não

recorrer mais a história. O fim da Guerra Fria e a falência do socialismo planificado da União Soviética trouxeram para muitos historiadores um vácuo investigativo, de modo que, por um instante, decretaram um fim da história. Estes aspectos sob o nascimento da globalização do capitalismo, legitimou um intenso presente, tornando então o tempo um catalisador obsoleto do passado, da memória e da identidade coletiva das civilizações.

Sendo assim, os centros de memória entram em choque com a sociedade consumista do capitalismo em seu auge, criando a contradição entre o preservar e o descartar para consumir mais. O centro de memória vem na contramão da necessidade de construir o conhecimento histórico das pessoas, como forma de reconhecer suas identidades por meio de seus ancestrais, seja na participação destes nas instituições e de todo o conhecimento produzido por eles; possibilita criar a consciência de pertencimento e luta pelos espaços que o construíram como seres humanos, de modo que o humaniza e o faz lutar pela diversidade e democracia. Por isso, o centro de memória vem como instrumento interdisciplinar, principalmente no tema proposto, em desenvolver uma cidadania mais participativa da classe trabalhadora por meio do reconhecimento do seu primeiro espaço e muitas vezes o único ambiente em que ele construiu ciência.

Os dados para o desenvolvimento deste estudo foram recolhidos no site do Centro de Referência Educacional Mario Covas, sobre o Programa Memória escolar, Educação e Patrimônio, pautando-se em levantar os dossiês das biografias históricas das instituições escolares; analisar os links disponíveis de todas as informações das escolas disponíveis; verificar quais escolas construíram centros de memória através desse Programa, se possivelmente divulgaram apenas no site; analisar as entrevistas das arquivologistas da Escola Estadual Caetano de Campos, cujo espaço foi sede do espaço físico do Centro Referencial Mario Covas, e por fim, a análise e discussão dos decretos estaduais que possibilitaram a criação deste programa.

Figura 1. Plataforma virtual do Programa Memória Escolar, Educação e Patrimônio, apoiado pelo CREMC.



Fonte: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004>

Os resultados observados neste programa ressaltam que cento e cinquenta escolas estaduais levantaram fontes e documentos e desenvolveram a história das escolas; duas escolas divulgaram os vídeos sobre os centros de memória, sem contar com a Escola Estadual Caetano de Campos que já tinha um centro de memória construído por representar por um tempo o Centro de Referência Educacional Mario Covas e o acervo e Centro de Memória da educação do estado de São Paulo, e seis escolas estaduais disponibilizaram os links de informações, história e fontes históricas de suas escolas.

Portanto, este trabalho se organizará em discutir os resultados colhidos do centro de memória, os decretos estaduais 54.876/09, 58.007/2012 e 58.084/2012, os mecanismos de funcionamento e os objetivos do Programa Memória escolar, Educação e Patrimônio do estado de São Paulo.

Discussão do tema

Embora o Programa tenha construído um bom levantamento documental e incentivado a difusão e construção de centros de memória na educação básica, ainda não se tornou o suficiente em dimensão estadual, visto que o estado de São Paulo possui mais de cinco mil escolas (São Paulo, 2023). Aliás, com base no site do Centro de Referência em Educação Mario Covas, os links disponíveis das escolas citadas estão desatualizados, tendo as últimas publicações em 2014, e dentre as escolas citadas na plataforma, os sites se tornaram inacessíveis, obsoletos. Ou seja: não houve uma atualização e manutenção.

Na dimensão estrutural da educação básica do estado de São Paulo, as questões levantadas são: Quais os motivos para que este programa não conseguisse ter um alcance expressivo em nível estadual? Quais foram as limitações, obstáculos que não permitiram ter efetivado esta política educacional em nível estadual?

Não se pode determinar a política por ineficiência e negligência, nem sequer atribuir a questão particular, mas é importante entender que estas limitações fazem parte da estrutura das políticas públicas em caráter nacional, não sendo um problema isolado somente. Embora por meio das leis os estados possam promover as políticas educacionais de caráter igualitário, é relevante afirmar que estes dados mostram que há uma ausência de integração entre os sistemas educacionais, o que poderia favorecer o alcance das políticas públicas em todo o estado e em nível nacional. É importante afirmar que o estado brasileiro, no meio em que ele é configurado, foi sistematizado a ser uma estrutura dos meios de produção, colocando a escola no processo produtivo da indústria, determinando os interesses de quem financia a própria educação (Saviani, 2010).

Nota-se que a educação não está separada das características do Estado, que possui, entre outras características, a descontinuidade das políticas públicas conforme as mudanças

governamentais; a inviabilidade da participação da sociedade na formação curricular, e nas legislações; a separação dos órgãos institucionais; a Divisão de responsabilidades e verbas em três categorias: União; Estado; Município, que criam um obstáculo no alcance efetivo de uma política educacional em nível estadual, haja vista que os municípios que tiverem a melhor receita e tiverem maior influência regional irão se destacar, impossibilitando a universalização do acesso à educação de qualidade (Saviani, 2010).

Os meios em que se efetivaram as políticas públicas historicamente no Brasil, tem se legitimado por meio de um raciocínio de descontinuidade das políticas educacionais. Seja pela democracia representativa burguesa que foi consolidada no país, e por suas características contrareformistas, que colocam os interesses da elite oligarca acima dos interesses dos cidadãos. Pois o Estado brasileiro sempre submeteu as políticas para os interesses da oligarquia que ocupa a democracia formal, retirando do povo o direito de ter acesso ininterrupto às políticas públicas, mas somente como meio de garantir suas manutenções de poder governamentais. Logo, estas fundamentações trazem a compreensão que há uma fragmentação da política pública no Brasil, sabotando a autonomia dos municípios (Dourado, L. 2007).

O decreto estadual 54.876/09 apresenta intenções de concentrar a responsabilidade de catalogação e divulgação do acervo artístico para o curador do Acervo Artístico-Cultural do Palácio do Governo, e restringe um poder maior de decisão nas formas de trabalho com o patrimônio na educação básica. Aliás, os interesses deste decreto estão em anular os decretos de 51.083/06, o qual incentiva a catalogação de documentos para educação através de uma formação dos funcionários para a administração e difusão dos arquivos, e encerrar o decreto 51.991/07, que possuía o Centro de Monitoria e o Centro de Suporte às Atividades da Curadoria, haja vista que eles tinham a finalidade de recolher e classificar os documentos de arquivo e desenvolver uma política de conservação dos documentos, e de difusão dos documentos. Então, subtende-se

que o decreto 54.876/09 enxuga investimentos de curadoria e difusão dos patrimônios do estado de São Paulo.

Artigo 1º - Fica transferida para o Curador do Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo a responsabilidade pelos trabalhos de catalogação e divulgação do acervo artístico da Administração Direta, Indireta e Fundacional do Poder Executivo, que compreendem, especialmente:

I - em relação às obras do Acervo Artístico:

a) catalogar e manter informações atualizadas;

b) acompanhar os empréstimos e as cessões;

c) providenciar os serviços de:

1. fotografia, organização e publicação de catálogo unificado;

2. criação de catálogo eletrônico unificado como parte integrante do sítio oficial do Governo do Estado;

d) recomendar a adoção de outras medidas que se fizerem necessárias à sua defesa e ao acesso a estudantes, a pesquisadores e à população em geral;

II - propor normas e procedimentos a serem adotados para preservação, desenvolvimento e gestão do acervo artístico;

III - manifestar-se a respeito de assuntos pertinentes à catalogação e divulgação do acervo artístico que lhe forem encaminhados (São Paulo, 2009).

O Programa Memória Escolar, Educação e Patrimônio na educação básica evidenciado por meio do decreto nº 54.876/09 apresenta uma participação sob a tutela institucionalizada, visto que anulou a autonomia dos professores da rede a criarem os seus centros de memória, sob o apoio e oferta obrigatória, sendo ofertado opcionalmente através de uma condição avaliativa dos professores preencherem uma planilha que se adequasse aos anseios padronizados pelo programa. Dessa forma, o programa traz uma participação “mitigada e controlada para as escolas, sob interesses de capitalização governamental submetidas a mundialização do capital (Alcântara, 2015).

Ao estabelecer um decreto que transfere o poder de responsabilidade de divulgação, catalogação e normas para o

curador do Palácio governamental, é legitimado a ele a propriedade do trabalho dos professores que irão trabalhar neste programa, pois ao tratar da memória e das histórias das instituições não se está somente se referindo à memórias pessoais, tampouco à biografia das escolas criadas pelo estado paulista, mas sim à história da sociedade paulista, das classes trabalhadoras em um determinado período histórico, as quais não conseguem ter a propriedade e o reconhecimento de seu conhecimento produzido.

Além disso, os decretos orientadores deste programa irão refletir em uma relação institucionalizada, de fora para dentro com os professores da rede, de modo que conduz os professores seguirem uma norma oficial dos interesses do estado. Ora, se a Curadoria do Acervo Programa Memória Escolar, Educação e Patrimônio por meio decreto 58.007/2012 possuía o objetivo de promover ações de conhecimento e difusão, seria necessário fornecer formações presenciais para todos os servidores da educação na rede, sob condições dignas de trabalho, em todos os municípios do Estado, incentivando uma autonomia para os funcionários da escola investigarem suas sociedades locais em conjunto com a comunidade e parcerias municipais, de modo que assim poderia construir um conhecimento sócio e histórico patrimonial. De lado contrário, apenas reproduziria a violência abstrata do Estado em se colocar como guardião da memória, e por consolidar a capital de um estado como detentora da história.

Pois, para produzir um conhecimento patrimonial de uma entidade abstrata definida como Estado, é necessário considerar que cada município possui suas particularidades, mas é a partir destas particularidades que se constrói um conhecimento concreto da história dos estados e país, logo o local e o nacional são oposições includentes, sendo a construção da história das instituições escolares locais integrantes da história do estado de São Paulo e do Brasil.

É comum afirmar-se que o município é a instância mais importante, pois é aí onde, concretamente, vivem as pessoas. Desse ponto de

vista, o estado e a União se configuram como instâncias abstratas, já que sua realidade se materializa, de fato, no recorte dos municípios (Saviani, 2012, p.24).

Consolidar a história de uma entidade abstrata, a qual é o estado somente por uma região ou cidade destacada pelos seus meios de produção somente irá perpetuar a estrutura em que funciona o estado brasileiro, de perpetuar a história nacional através do município de São Paulo e Rio de Janeiro em sua hegemonia.

Esta perspectiva teórica, se elucida mais ainda com o discurso de uma das arquivologistas do Centro de Referência Mario Covas em uma entrevista ao relatar o processo de desenvolvimento do referente acervo: “Aqui se encontra a história da educação de São Paulo, e se fosse se estender mais um pouquinho a história da educação no Brasil”. (São Paulo, 2013). Além disso, na plataforma virtual do centro de referência Mario Covas, a maior parte dos levantamentos de dossiês das instituições escolares são da capital de São Paulo, a qual tem 32 escolas das 150 catalogadas. É evidente, dentro da abordagem da micro história, que São Paulo capital contribui para entender a história do estado de São Paulo, mas a questão dada é que esta influente região não é capaz de determinar a compreensão das essências históricas e sociais do estado de São Paulo, sendo necessário a construção das história das cidades interioranas do estado. Somente assim, consegue-se dentro da característica da micro história atingir um conhecimento amplo e aprofundado, a totalidade do estado de São Paulo (Barros, 2013).

Entretanto, embora o decreto de nº 54.876/09 afirme a responsabilidade da curadora de fazer o levantamento e a difusão do acervo artístico-cultural, é afirmado nos objetivos do Programa Memória Escolar, Educação e Patrimônio que as escolas devem ser incentivadas a desenvolverem o Patrimônio Escolar, incluindo a organização e criação dos espaços de memória, cuja definição se articula com o primeiro artigo desse decreto que propõe normas e procedimentos para serem feitos para a preservação:

No caso da educação, mantém-se uma função compensatória exercida pela oferta da educação básica de baixa qualidade e de uma educação profissional fragmentada e aligeirada. Isto alimenta a ideologia de responsabilização do próprio trabalhador por seu êxito ou fracasso no mercado de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p.73).

A questão levantada elucida um paradoxo, o qual determina de um lado a responsabilidade do controle, catalogação e difusão a curadoria do palácio, e por outro lado, das escolas seguirem as normas de arquivologia feitas pelo estado. Embora seja importante determinar um plano sistematizado para a consolidação das escolas como meio patrimoniais sob a participação efetiva da comunidade, por trás do decreto

Surge assim a linguagem da excelência como marco orientador de um novo consenso em torno da educação e como “ideologia organizativa da reforma meritocrática”. O discurso da excelência é também um discurso moral que culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições, ao mesmo tempo em que apela a que esses mesmos indivíduos sejam mais produtivos e mais responsáveis. Nesta medida, “os actuais apelos à excelência são também petições de motivação” que visam legitimar as estratégias tecnocráticas para superar a crise (Afonso, 1998, p.87).

Portanto, não há uma inovação na educação, somente no caráter da reforma das leis, e as reformas somente precedem a partir das leis. Se a investigação das políticas estiver estruturada sob a égide do materialismo histórico-dialético irá ser compreendido que elas possuem interesses que vão determinar uma política legitimada por uma classe que se preocupa em legitimar reformas para a manutenção do capitalismo (Deitos; Zanardini; Zanardini, 2016), logo não existe neutralidade nas leis.

Ao olhar para a situação real do programa desenvolvido pelo estado de São Paulo, pode-se constatar que quem desenvolveu os sites foram as escolas, quem levantou as fontes históricas para serem difundidas, foram as escolas; quem divulgou os vídeos sobre

os centros de memória, foram as escolas; foram as escolas, os responsáveis que tiveram que coletar todos os documentos necessários para participar do programa; o estado cumpriu o seu papel em desenvolver o programa, se eximindo da responsabilidade da ineficiência do programa às escolas.

As políticas educacionais no contexto neoliberal têm a intencionalidade de mercantilizar a educação, seja por meio das diminuições das despesas, criando uma lógica meritocrática das escolas: aquela que tiver a maior participação no programa Memória, educação e patrimônio é a mais eficiente, possibilitando uma visibilidade, ou seja, trazendo um foco em geral do programa. Por sua vez, o receio do estado ao promover este projeto, é garantir os resultados, e não o processo (Afonso, 1998), que demanda uma avaliação e acompanhamento contínuo dos trabalhos das escolas, tanto quanto a manutenção da plataforma virtual, um investimento mais rigoroso das políticas públicas. Dessa forma, “é como se estivéssemos retornando ao início da era moderna, quando a questão da instrução popular era tratada como um problema de caridade pública” (Saviani, 2010, p.385).

Não obstante, a escola que possui um maior destaque em uma estrutura de acervo documental e memória preservada é a Escola Estadual Caetano de Campos. Isso não é por acaso, pois ela foi o espaço físico sede do Centro de Referência Educacional Mario Covas, de modo que tem mais profissionais qualificados para a curadoria do espaço, como arquivologistas, maior incentivo à formação e qualificação para a administração cultural e difusão dos documentos, características estas que não são a realidade de todo o estado de São Paulo, ou seja:

Entre outros efeitos, o processo de competição, promovido pela possibilidade prática realizar escolhas educacionais, tenderá a concentrar em algumas escolas, altamente selectivas, os alunos percebidos como os melhores, os quais, em consequência da interação de factores sociais e escolares, tenderão, com grande

probabilidade, a proceder das classes sociais mais favorecidas. (Afonso, 1998, p.91).

Sob esta análise pode-se compreender que não se propôs um desenvolvimento integral por meio deste programa, pois ela não está isolada da estrutura educacional em categoria mundial, e em suas especificidades nacionais em que ele se insere. O contexto em que as políticas educacionais estão situadas, consideradas como o auge do capitalismo, alcançou uma forma de ditadura em nível global, e dentro das categorias específicas do Brasil em que se insere, de uma estrutura de um capitalismo dependente neokeynesiano, os quais alimentam o capital financeiro em nível mundial. Portanto, estabelece uma relação de países hegemônicos alimentados pelos países de capitalismo dependente, cuja dinâmica promove condições precárias de trabalho no Brasil (Frigotto; Ciavatta, Ramos, 2014).

A forma como as políticas educacionais são geridas e movidas pelos interesses do capitalismo, através desta análise do materialismo histórico – dialético, nos traz a compreensão da impossibilidade dos servidores da educação de construir uma própria história. É relevante compreender que a escola, não é somente um meio público do estado, mas sim uma instituição de luta da classe trabalhadora, o espaço mais democrático de acesso e produção científica dela (Saviani, 2021).

É mostrado por meio do decreto nº 54.876/09, e o 58.007/2012 a privação do direito ao pertencimento do patrimônio ao trabalhador, visto que o poder de determinar a forma em que a história dos atores sociais da educação será conduzida caberá ao estado de São Paulo, legitimando a lógica de alienação do trabalho (Marx, 2017). Seguindo tal raciocínio, poderíamos questionar se os interesses da Efacep e do Centro de Referência Educacional Mario Covas não seriam conferir certa privatização no processo de produção da memória educacional do estado, como formas de angariar fundos de monetização, por meio das formações compensatórias, baratas e convencionais fornecidas a todo o

estado, não sendo inocente e nem sequer negligente em não alcançar todos os municípios do estado de São Paulo.

Ao verificar os sites de produção do centro de memória, e os dossiês da história de cada município seria importante trazer o questionamento: Será que os alunos, professores, agentes de organização escolar, diretores, coordenadores se viam por trás das histórias das instituições escolares? Sentiam-se pertencentes ao olhar as fotos expostas em alguns dos sites disponíveis referentes a algumas escolas?

Se for usar como base os objetivos do programa Memória, Educação e Patrimônio, observa-se que tampouco conseguirá atingir uma consciência coletiva, seja por uma diversidade de razões, podendo salientar a unilateralidade¹ em que é considerada a proposta, dando a indicação apenas de professores de História e Artes, sob formações virtuais nas Orientações Técnicas (OT's), e não considerando que a promoção de formação e de incentivo a construção de levantamento histórico e de centros de memória está inserida em uma área interdisciplinar, somente assim construindo uma consciência coletiva (Vidal, 2021).

A realização do trabalho aparece a tal ponto como privação que o trabalhador chega até a morrer de fome. A objetivação aparece a tal ponto como perda de objeto que o trabalhador é espoliado não apenas dos objetos mais necessários para viver, mas também dos objetos de trabalho (Marx, 2017, p.192).

Vale ressaltar que a alienação, ação esta movida para o lucro do capitalismo, não se limita ao trabalho somente, mas estende a ação política. A compreensão da política alienada em suas

¹ Termo definido por Karl Marx nos Manuscritos econômico-filosóficos (2017), em que define a unilateralidade para explicar as condições em que está situado o conhecimento humano, limitados com base nos modos de produção capitalista, fundamentados na organização fordista, o qual consiste em limitar as habilidades humanas em uma especialização da função do trabalho, de modo que aliena o indivíduo.

possibilidades históricas aqui concebidas está pautada no princípio da transcendência positiva, em que a superação real da sociedade está no futuro. A política media o presente com o futuro. E suas condições de poder (materiais) dão estrutura para arquitetar seus interesses. Só que as suas categorias, os projetos não são palpáveis, condizentes com a realidade, e a ênfase positiva recai. Logo, o político conservador ao tentar conectar o presente com o futuro apenas dá descontinuidade à política (Deitos; Zanardini; Zanardini, 2016).

Considerações Finais

Por meio do estudo desenvolvido acerca do Programa Memória Escolar, Educação e Patrimônio, foi possível aprofundar a discussão acerca das políticas públicas no desenvolvimento dos centros de memória na educação básica do estado de São Paulo. Indo além da afirmação de que não há políticas públicas para o desenvolvimento do Patrimônio no Brasil, buscou-se compreender por meio de uma investigação micro de uma realidade para poder elucidar os motivos das precariedades das políticas educacionais, e de propor mais perguntas para este tema importante que foi pouco tocado pelos pesquisadores da educação.

Este estudo, em processo de desenvolvimento, não pretende apresentar ou propor soluções definitivas para os problemas apresentados neste trabalho, porém, podem trazer caminhos para os pesquisadores da educação e o Estado de levar com mais seriedade este tema, que parece estar adormecido, sendo necessário a retomada dele, em um contexto tão imediatista do capitalismo.

Em síntese o que foi tratado é a questão dos problemas das políticas públicas direcionadas ao centro de referência Mario Covas é que cabe a ele ser o centro irradiador, tanto quanto a curadoria do palácio com base no decreto de 2009 de ter o controle do programa, criando um processo de seleção de funcionários, uma prática de formação ofertada de forma seletiva, colocando a responsabilidade aos docentes, e não uma forma integrada que dê autonomia dos

municípios de criarem seus centros de memória com base em suas necessidades e de forma obrigatória a todos os funcionários de receberem essa formação.

Os impactos discutidos neste artigo nos trazem a evidencia de um problema estrutural das políticas públicas no Brasil, não somente na área da educação, mas sim como um projeto sistemático do capitalismo neoliberal brasileiro, o qual possui diversos determinantes nas formas em que são geridas e tratadas: a administração das políticas educacionais submetidas aos interesses da burguesia em nível mundial, criando normas de relações sociais e desenvolvimento do conhecimento científicas direcionado às tendências burguesas em escala global, de modo que criou relações sociais de competição individual, desmobilização de associações coletivas, formação científica com base no próprio esforço, gerando recompensações individuais.

A partir disso, o tempo das políticas educacionais pendem sob esta lógica, tendo o seu tempo determinado, variando do lucro que concentra, ou seja, esta lógica do capitalismo hegemônico estimulará a permanência da essência do retrato político brasileiro de ser um país autoritário em que impede a construção de uma cidadania participativa por meio dos centros de memória, cuja esta sofre dos narcisismos dos governos de se apossarem da história pública através dos decretos que legitimam as descontinuidades e mantém a alienação do povo brasileiro em que trabalha somente por sobrevivência, mas sem saber quem ele é realmente.

Sob estas reflexões, na sociedade obsolescente do amanhã, o programa “Memória escolar, Educação e Patrimônio” não proporcionou impactos de alcançar a catalogação, curadoria e difusão de documentos históricos, tampouco o desenvolvimento dos centros de memória na educação básica. Mas, trouxe revelações dos interesses e o caráter do Estado brasileiro, seja demonstrando os impasses e deficiências dele. Portanto, o centro de memória pode combater a desumanização assolada pelo auge do capitalismo? É necessário ampliar o debate deste tema, tendo em vista que se não

for preservada a história das escolas, parte importante das vidas das pessoas não será preservada.

Referências

- AFONSO, A. **Políticas educativas e avaliação educacional:** para uma sociológica da reforma educativa em Portugal (1985 – 1995). Braga – Portugal: Universidade do Minho, 1998.
- ALCÂNTARA, A. O Conceito de Participação na Política Educacional sob a Mundialização do Capital. **Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente**, Niterói, RJ, Agosto. 2015, p. 1 – 24.
- BARROS, J. A Expansão da História. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- CIAVATTA, M. et al. A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019
- DEITOS, R.; ZANARDINI, J.; ZANARDINI, I. Aspectos Socioeconômicos das políticas educacionais no Brasil. **Educere et Educare**, Cascavel, v. II, n. 23 jul/dez.2016
- DOURADO, L. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100. Especial, p.921-946, out. 2007
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: UM DIREITO QUE NÃO SE COMPLETA. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.
- HOBSBAWM, E. **Sobre História**. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2017.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, P. & BUFFA, E. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea Editora. 2013.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 54.876, de 6 de outubro de 2009**. Disponível em: decreto n.54.876, de 06.10.2009 (al.sp.gov.br). Acesso em 17 de dez. 2023.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 54.876, de 6 de outubro de 2009**. Disponível em: decreto n.54.876, de 06.10.2009 (al.sp.gov.br). Acesso em 17 de dez. 2023.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 51.083, de 31 de Agosto de 2006**. Disponível em: Decreto nº 51.083, de 31 de agosto de 2006 - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Acesso em 17 de dez. 2023.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 51.991, de 18 de julho de 2007**. Disponível em: Decreto nº 51.991, de 18 de julho de 2007 - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Acesso em 17 de dez. 2023

SÃO PAULO. Centro de Referência em Educação Mario Covas São Paulo. Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza. **Uma casa que virou CRE**. Disponível em: <http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/175/Uma%20casa%20que%20virou%20CRE.pdf>. Acesso em 17 de dez. 2023

SÃO PAULO. **Centro de Referência em Educação Mario Covas**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004> Acesso em 11 de Jan. 2024

SÃO PAULO. **Dados Educacionais**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais/> . Acesso em 18 dez. 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **Patrimônio em Rede, acervos artísticos Manual de Gerenciamento Eletrônico do Patrimônio em Rede (GEPRE)**. 2012. Disponível em:

http://www.patrimonioemrede.sp.gov.br/arquivos/manuais/10/manual_gerenciamento.pdf . Acesso em 16 de dez. 2023.

SÃO PAULO. **Memória Escolar, Educação e Patrimônio.**

Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/memorial/Memoria_Escolar/o_programa_2014_atualizado.pdf. Acesso em 17 de dez.2023.

SÃO PAULO. Multicultura. Memória Escolar – **Entrevista à arquivista Jacy Machado Barletta sobre a organização do Acervo História da Escola Caetano de Campos.** 2013. Disponível neste link: <http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8685>. Acessado em 19 de dez. 2023.

SÃO PAULO. **Multicultura. Memória Escolar – Preservação do Patrimônio.** 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=snoCebkb5uk&t=53s> Acesso em 17 de dez. 2023.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 21, n.23. Set. a Dez. de 2017, p. 653 – 662.

SAVIANI, D. Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica. In: NASCIMENTO, M. SANDANO, W. LOMBARDI, J. SAVIANI, D. (org.) **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p.3 – 27.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação v.15 n.44. maio/ago.** 2010.

VIDAL, D. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, M. SANDANO, W. LOMBARDI, J. SAVIANI, D. (org.) **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p.59 – 71

As avaliações externas e a inclusão educacional: os desafios enfrentados pela gestão escolar

Silmara Pimentel Barbosa Lemes
Siderly do Carmo Dahle de Almeida

Introdução

O presente texto é resultado dos estudos realizados na Disciplina “Gestão, Planejamento e Políticas de Avaliação da Educação Básica”, cursada no segundo semestre do ano de 2023, do Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, em que foi possível discutir as implicações das avaliações externas e o contexto de implementação de políticas públicas.

Decorrente das análises acerca das avaliações externas pertencentes ao sistema educacional brasileiro, o trabalho pretende correlacionar a aplicação dessas avaliações em larga escala com a participação dos alunos público-alvo da educação especial, no sentido de discutir acerca das adaptações existentes para esses estudantes, salientando os desafios enfrentados pela gestão escolar diante desse contexto.

Tendo por objetivo discutir a relação entre as avaliações externas em larga escala no sistema educacional brasileiro e a inclusão de alunos da educação especial, o foco é analisar os desafios enfrentados pela gestão escolar, considerando a aplicação dessas avaliações e suas adaptações para estudantes com deficiência, além de abordar a legislação e políticas de inclusão educacional.

No Brasil, é vasta a legislação que norteia os aspectos de inclusão escolar, pois temos leis, resoluções, deliberações,

pareceres, dentre outros documentos legais. Assim, o sistema de ensino tem por obrigação incorporar estratégias diferenciadas para atender todos os alunos, sendo capaz de ofertar uma educação de qualidade que garanta o acesso e a permanência do aluno com deficiência. Dessa forma na Lei Brasileira de Inclusão (LBI 13146/2015), veremos que a inclusão educacional é um direito garantido, em que a escola deve dispor de um projeto pedagógico que contemple o atendimento educacional especializado e demais serviços e adaptações, garantindo acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais. Contudo, o que observa é que quando se refere às avaliações externas, o modelo existente acaba dificultando a plena participação dos alunos com deficiência, pois o formato composto por questionários padronizados nem sempre está acessível e adaptado ao nível do aluno.

Ao longo do texto pode-se constatar que essas avaliações estão se tornando cada vez mais instrumentos que induzem a uma competitividade, sendo atribuídas notas específicas por escola, em que a gestão escolar acaba tendo um grande desafio em relação à inclusão educacional e ao desempenho dos alunos avaliados. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que a escola deve desenvolver estratégias para que os alunos com deficiência tenham uma adaptação referente ao conteúdo curricular, com atividades diferenciadas, reforço escolar, respeitando seu ritmo de desenvolvimento, é também avaliada e julgada de acordo com os resultados apresentados por esses mesmos alunos nas avaliações externas implantadas pelo sistema nacional, estadual e municipal de ensino.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica e documental, o texto dividir-se-á em três tópicos: o primeiro discorrerá sobre as avaliações externas difundidas no Brasil e em três estados brasileiros, analisando de forma sucinta pesquisas realizadas no estado do Paraná, na cidade de São Paulo (SP) e na cidade de Belo Horizonte (MG), baseando-se nos autores Lima (2017), Raimundo (2013) e Pereira (2014) respectivamente e autores como Sousa e Rocha (2018) e Dresch (2018), que correlacionam a intencionalidade

das avaliações externas no plano político; o segundo tópico abordará o direito à inclusão destacando o conceito de adaptações curriculares no estudo de Lopes (2010) e Heredero (2010) e o terceiro tópico apontará alguns desafios enfrentados pela gestão escolar no tocante à aplicação desses instrumentos de avaliação, marcada por datas programadas, modelos uniformes e padronizados de enunciados e questionários, havendo pouca adaptação ao público específico da educação especial, abordando alguns pontos discutidos por Carvalho (2021).

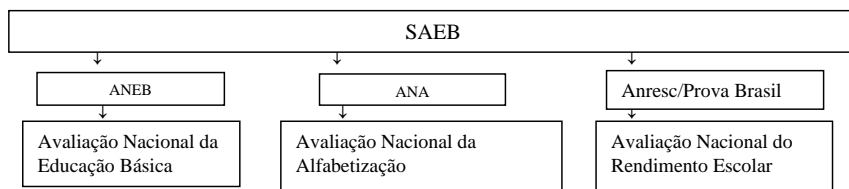
Um breve histórico sobre as avaliações externas no Brasil

Na década de 1990 iniciaram as reformas no campo educacional brasileiro e com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) surgem as avaliações em larga escala que se tornaram instrumentos para regulação das políticas públicas educacionais. Por intermédio do Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Brasil implementou a avaliação em larga escala amostral, com o objetivo de realizar um diagnóstico da realidade educacional partindo de informações sobre o rendimento dos estudantes, gestão escolar e prática docente, constituindo o primeiro ciclo de aplicação. No ano de 1993 há no Brasil o segundo ciclo da aplicação do SAEB, que passou a ser realizado a cada dois anos. (Sousa; Rocha, 2018).

O SAEB é subdividido por dois tipos de avaliação: uma amostral e outra censitária. Decorrente de portarias passa a compor o SAEB: Avaliação Nacional da Educação (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anres), conhecida como Prova Brasil, sendo incorporada pela Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana). (Sousa; Rocha, 2018).

Como forma de elucidar, de maneira ilustrativa, o ciclo de avaliação educacional no Brasil, utilizar-se-á o esquema delineado por Lima (2017) retirado de sua tese de doutorado, conforme se apresenta na figura 1.

Figura 1. As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para educação especial no Paraná



Fonte: LIMA (2017, p. 61)

Souza e Rocha (2018) apontam que desde a implantação das avaliações em larga escala no Brasil na década de 1990, vêm sendo desenvolvidos estudos e reflexões sobre suas implicações no campo educacional e social, na medida em que há dois argumentos distintos: um, no que se refere a um mecanismo de medição de desempenho escolar dos estudantes e, conseqüentemente, de gestores e atores educacionais, com a narrativa de verificar o aprendizado e permitir que sejam repensadas estratégias para a melhoria da qualidade de ensino; outro, que condiz com as intenções implícitas contidas nesse processo de avaliação, que se refere a uma maneira de regulação de políticas públicas e transferência de responsabilidades em relação à educação, em que o próprio sistema de ensino estadual ou municipal, na figura de seus gestores e professores, torna-se responsável pelos índices alcançados.

Ao se discutir as repercussões da avaliação como uma maneira de regular as políticas públicas educacionais, Sousa e Rocha (2018) consideram que as avaliações em larga escala acabam servindo para gerenciar o trabalho da escola, visando ao alcance de metas de qualidade definidas pela política educacional vigente, não sendo um instrumento que analisa e que permita uma reflexão da prática pedagógica no contexto escolar. Nesses aspectos, os autores abordam que:

... no que tange às avaliações externas, o que tem sido possível perceber, em nosso país, são desdobramentos em termos de políticas educacionais que não preservam a devida coerência com

uma lógica que, efetivamente, vise contribuir para a melhoria do trabalho das escolas, respeitando a singularidade (identidade) institucional delas. No Brasil, o que se verificou foi a criação de diversas avaliações externas, nas várias instâncias do sistema educacional – federal, estadual/distrital e municipal –, focalizando mais os resultados/produtos do que os processos que os geram (Sousa e Rocha, 2018, p. 159).

Sendo assim, os autores ressaltam que o poder público salienta que é esperado que seus resultados servissem de subsídios para verificar o desempenho dos alunos e que as escolas avancem nas discussões do próprio trabalho, porém é percebido que os resultados apurados são usados para uma regulação estatal, em que o Estado conta com informações que permitem o monitoramento das redes de ensino.

Reforçando a visão de fiscalização, Afonso (2009) caracteriza a avaliação educacional como um instrumento que avalia educandos, educadores, institucional das escolas, dos sistemas, de projetos e programa e a própria avaliação de políticas, sendo confirmado por Carvalho (2021), que a caracteriza como um mecanismo de controle remoto das escolas, abrangendo várias instâncias.

Dessa maneira, ao fazermos uma análise crítica e prática desse sistema nacional de avaliação, é possível perceber que talvez a intencionalidade da aplicação dessas avaliações não esteja diretamente relacionada ao aprendizado do aluno, respeitando as suas especificidades e seu nível de aprendizagem, mas acaba se tornando uma maneira de se tecer crítica ao trabalho do professor, à ineficiência da escola e da gestão escolar, isso porque na medida em que os índices são divulgados, há um processo de responsabilização elucidado por Sousa e Rocha (2018). A gestão escolar torna-se culpada pelo baixo desempenho de seus alunos possibilitando então que o tema seja gerenciado pelas esferas federal ou estadual, chegando até mesmo a se tornar um tema de interesse pelos meios de comunicação e palco para discursos políticos.

Nesse entorno Dresch (2018) acrescenta que a utilização dos meios de comunicação é uma estratégia midiática para promover a legitimação de um discurso e, conseqüentemente, sustentar determinada política, isso significa que a partir do momento em que os resultados alcançados numa determinada avaliação externa são expostos, legitima o “fracasso da instituição escolar” (Lima, 2017, p. 20) e concede autonomia para que políticas públicas sejam implantadas, como forma de regulação no sistema de ensino. Lima (2017) reforça ainda que “no Brasil, há uma tendência de apropriação desses resultados pela mídia para divulgação e construção da opinião pública acerca, principalmente, dos dados menos favoráveis obtidos nesses sistemas avaliativos”. (p. 20)

Sendo assim, o tema “avaliações externas” passou a fazer parte de um campo de interesse amplo, em que vários segmentos da sociedade demonstram estar preocupados com o desempenho demonstrado por meio dos índices numéricos, sendo inclusive um assunto incorporado aos discursos políticos contemporâneos.

Nesse contexto, ancorado por Dresch (2018), é possível perceber que a avaliação da educação se tornou uma das grandes questões das políticas educacionais, sendo um tema recorrente também fora do meio acadêmico, alcançando tamanha importância no cenário político, tornando-se um assunto de interesse pela mídia com um alto grau de noticiabilidade. Assim, os meios de comunicação são usados para justificar e promover a legitimação de políticas, pois quanto maior for o impacto de uma política, maiores serão as chances de se recorrer a mecanismos de efetivação.

Porém, muitas vezes os resultados alcançados nas avaliações externas estão desvinculados do processo de aprendizagem, havendo, de maneira intrínseca, um domínio de interesses além de se tornar uma competição no mercado educacional, que nada diz sobre a qualidade das políticas educacionais e das instituições escolares, muito menos sobre o nível de ensino oferecido pelo sistema educacional. (Dresch, 2018).

Tal reflexão nos possibilita verificar a prática educacional, social e política, pois comumente ouvimos, dentre o plano de ação de

pessoas que pleiteiam um cargo político, discursos acerca de metas e ações para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), passando a fazer parte de interesses políticos.

Sobre o IDEB, importante destacar que foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira (INEP), tendo por objetivos medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, sendo decorrente dos índices alcançados por meio da Prova Brasil. Em relação a esse objetivo, Sousa e Rocha (2018) mais uma vez ressaltam que, no seu discurso oficial, os resultados do IDEB teriam um papel contributivo para auxiliar os atores escolares a rediscutirem suas ações pedagógicas para alcançar a qualidade educacional, porém na prática o que se percebe é um olhar voltado para os resultados, consistindo numa disputa entre as escolas e sistemas de ensino, resultando numa maneira de responsabilização pelo insucesso nos índices finais. Isso significa atribuir uma culpa ao gestor escolar, desmerecendo e, até mesmo, diminuindo seu trabalho e do corpo docente, delegando a responsabilidade da instituição pela melhoria da qualidade de ensino e abrindo um leque para que ações sejam tomadas por parte das esferas estadual e municipal.

Vale destacar que a Prova Brasil teve início no ano de 2005, sendo uma extensão do SAEB, constituindo numa avaliação que produz resultados que são divulgados por estados, municípios e escolas. Além do monitoramento, há também uma cobrança em relação aos números alcançados, esperando estipular um padrão de qualidade. Mediante seus resultados, foi composto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A Prova Brasil não avalia os alunos individualmente, mas produz informações sobre os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes que responderam aos testes referentes a determinado ano escolar (5º. e 9º. Ano do Ensino Fundamental). Sendo assim, os resultados da avaliação são do desempenho da instituição de ensino para aquele ano escolar avaliado. (Sousa; Rocha, 2018, p 163)

Articulando com o tema desse artigo considerando Dresch (2018) que afirma que, por meio da avaliação, os resultados são buscados de forma desvinculada do processo de aprendizagem, cabe questionar que se a Prova Brasil não avalia alunos individualmente, seria realmente um instrumento de emancipação ou de diagnosticar o real nível de aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles com deficiência? Há alguma adaptação eficaz na elaboração dessas avaliações que contemplem as especificidades dos alunos público-alvo da educação inclusiva?

Em 1996 a LDB 9394/96 define que a União deve realizar a avaliação nacional em regime de colaboração com estados e municípios, havendo assim uma descentralização. Dessa forma, os estados brasileiros passaram a adotar algumas políticas estaduais de avaliação em larga escala. Para uma reflexão nesse estudo, tomaremos por base o estado do Paraná que conta com o Sistema de Avaliação do Estado do Paraná (SAEP), São Paulo com a criação da Prova São Paulo pela Secretaria Municipal de Educação e Minas Gerais com a criação do Avalia BH pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Iniciando pelo estado do Paraná, Lima (2017) discorre acerca do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), fazendo uma abordagem desse sistema de avaliação com a educação especial. A autora analisou “a implantação, a aplicação e os dados do SAEP de alunos da educação especial, para o encaminhamento e melhoria de ações e políticas públicas com vistas à efetivação do processo de inclusão, quanto ao acesso, permanência e qualidade com participação no ensino comum” (p.1). No decorrer enfatizou as políticas de educação especial que garantem o direito à inclusão educacional de alunos com deficiência, que propõe estratégias para o atendimento educacional especializado (AEE) e reorganização da estrutura para atender com eficiência o público-alvo da educação especial. Importante ressaltar que no Paraná são considerados, de acordo com a LDB 9394/96, alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Decorrente de sua pesquisa em relação aos dados referentes aos anos de 2012 e 2013 e analisando os dados envolvendo os alunos da educação especial, Lima (2017) considerou que houve um baixo índice de participação dos alunos da educação especial, bem como variação de terminologia para identificar esses alunos. Na explicação da autora,

importa destacar que, até 2013, considerava-se público da Educação Especial, nos termos da LDB (Lei 9.394/96), “educandos com necessidades educacionais especiais” e, a partir da Lei Federal 12.796/2013, o artigo 58 da LDB foi alterado, especificando o público da educação especial e delimitando-o “para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Lima, 2017, p. 18).

A autora partiu da premissa de que as avaliações externas são pautas frequentes nos discursos políticos, havendo a alegação de que é um instrumento de regulação para direcionar ações pedagógicas, administrativas e políticas, que se estruturam basicamente em planejamento e financiamento.

No mesmo parâmetro de concepção contando com o estudo específico na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, Raimundo (2013) reafirma o caráter das avaliações externas como elemento estruturador das políticas públicas, sendo apontadas como principal indicador de acompanhamento da qualidade da educação. A autora analisa a participação do público-alvo da educação especial na prova São Paulo a fim de produzir informações sobre o desempenho dos alunos e os efeitos das políticas públicas, com proposição de provas que contemplasse as especificidades desses alunos e ações para a política de inclusão paulistana. Com a investigação, Raimundo (2013) verificou que:

a rede municipal de ensino oferta adaptações de conteúdo (nível de dificuldade, redução do número de questões, ajustes em algumas habilidades na área de Língua Portuguesa para alunos surdos e em matemática para os alunos cegos), adaptações de forma (prova em

Libras, Braille e com fonte ampliada) e os apoios especiais (ledor, escriba e guia-intérprete).(Raimundo, 2013, p. 1).

Já em Minas Gerais, Pereira (2014) conduziu sua pesquisa analisando a avaliação externa de Belo Horizonte (Avalia BH), verificando a apropriação pelas escolas municipais do documento orientador, investigando os cadernos das avaliações sistêmicas a fim de compreender as orientações acerca da inclusão e a prática na realidade sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência.

Ao analisar as concepções de inclusão presente nos documentos das avaliações externas, Pereira (2014) observou que tanto o Ministério da Educação (Prova Brasil/MEC) quanto o estado de Minas Gerais, trazem relatórios detalhados de como proceder diante das avaliações, porém oferecem poucas análises em relação à participação dos alunos com deficiência (p. 45). A autora pontua que as orientações contidas em ambos os documentos não se aprofundam na questão dos alunos com deficiência.

Analisando essas três pesquisas foi possível perceber que mesmo havendo uma adaptação, ainda é necessário se repensar a estrutura, o formato e a logística das avaliações externas no Brasil, em que haja a preocupação com as adequações curriculares aos alunos com deficiência.

O aluno com deficiência e seus direitos estabelecidos por lei

As garantias ao acesso à educação e à aprendizagem são direitos fundamentais e universais, sendo previstos a todas as pessoas e assegurados pelo Estado e família. Na proporção de universalidade, faz-se necessário considerar a diversidade, em que se deve fugir de modelos padronizados que não respeitam às diferenças individuais.

Num resgate histórico breve, torna-se importante destacar movimentos e documentos que reforçaram o direito à inclusão educacional de pessoas com deficiência, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO);

Constituição Federal (1988); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006); Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) dentre outros, que se complementaram entre si para se formar uma barreira de resistência contra a exclusão.

A Constituição Federal (1988) no seu Art. 208 estabelece que o Estado deve garantir a educação a todos os alunos, sendo ofertado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no seu capítulo V orienta para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, destacando o atendimento educacional especializado dentro da escola.

No âmbito mundial, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), reforçam o compromisso com a inclusão escolar. O primeiro aponta a necessidade de universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, dando destaque à educação de pessoas com deficiência. O segundo destaca que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (p. 31). Salienta que “nas escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio extra que elas possam requerer para garantir sua educação eficaz” (p. 12).

No Brasil temos também a Lei Brasileira da Inclusão (LBI no. 13.146/2015) que é considerada o Estatuto da Pessoa com Deficiência, importante documento que norteia os parâmetros nacionais de inclusão, tornando-se um instrumento que garante os direitos fundamentais em todas as áreas. No seu artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, p. 8)

A referida lei também estabelece ao aluno com deficiência, dentre outros, os seguintes direitos em relação à educação: sistema educacional inclusivo; condições de acesso e permanência, com direito à aprendizagem; adaptações razoáveis para atender às características dos estudantes com deficiência; pleno acesso ao currículo em condições de igualdade; estudo de caso e elaboração de plano de atendimento educacional especializado; oferta de profissional de apoio escolar, acompanhante individual.

Tomando por referência o estado do Paraná, temos a Deliberação (02/2016) que especifica diretrizes para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, tornando-se também referência para os municípios. Esse documento define o público-alvo da educação inclusiva como “estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação”. (Paraná, 2016, p. 3). A deliberação ainda estabelece além de outros direitos educacionais, a flexibilização e adaptação curricular, compreendida no seu artigo 13, parágrafo único como “o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de ensino” (p. 10).

Nessa abordagem, as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional de ensino, tendo direito a uma educação pública, de qualidade, que garanta sua possibilidade de acesso, frequência e permanência, onde as escolas regulares devem incorporar práticas educacionais inclusivas, que contemplem o aluno e o atenda de maneira eficaz, com igualdade de condições, ofertando dentre outras estratégias, o atendimento educacional especializado, com adaptações curriculares.

Em relação ao direito ao acesso ao currículo de uma maneira diferenciada, Lopes (2010) em sua pesquisa observou que há várias

terminologias, como: adaptações curriculares, flexibilizações curriculares, adequações curriculares e diferenciação curricular. Para a autora:

Flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou diversificar ou qualquer outro termo que venha ser acrescentado na intenção de acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e quer ainda nos instrumentos de avaliação, não pode significar ampliação do currículo, mas garantia que as necessidades desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula. (Lopes, 2010, p. 46).

No Brasil, a LDB 9394/96 em seu artigo 59, ampara legalmente as adequações curriculares, enfatizando que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com necessidades educativas especiais currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Herdero (2010) reforça que as adaptações curriculares devem ser realizadas em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar; no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual de cada aluno (p. 198). O autor pontua que essas medidas permitem valorizar as potencialidades e capacidades dos alunos, possibilitando realizar uma avaliação diagnóstica. Essas adaptações são modificações individualizadas, que se efetivam para responder as necessidades básicas de cada aluno. Para o autor, são quatro sequências relacionadas às adaptações: 1- Adaptação de pequeno porte, simples e pouco significativas, 2- Programas de reforço educativo e apoio, 3- Repetição do curso e 4- Adaptações de grande porte, extraordinárias ou significativas. (p. 201). Não é objetivo especificar cada sequência em si, apenas reforçar a importância das adequações curriculares quando se trata de alunos com deficiência.

Dessa maneira, numa linguagem mais prática chega-se à compreensão de que adaptação curricular são modificações nas

estratégias de ensino, ou seja, no modo como se ensina um determinado conteúdo ao aluno com deficiência, de maneira que propicie atividades diferenciadas a que venha a atender às suas necessidades, sejam físicas, intelectuais, cognitivas, linguísticas, emocionais ou outras. Entende-se assim que não será a adoção de outro currículo, mas ajustar o vigente, incorporando flexibilização, permitindo que a criança com deficiência seja capaz de receber um ensino que contemple suas especificidades.

No contexto geral de inclusão, esse tema no Brasil ainda se constitui um desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino. Além das questões pedagógicas cotidianas propriamente ditas, as escolas são submetidas às avaliações externas, que como já foi citado, se constituem em instrumentos padronizados que objetivam verificar o desempenho das instituições de ensino, por meio de aplicação de provas. Assim os alunos com deficiência também são submetidos a essas avaliações, tendo seu desempenho medido por notas, enquadrando-se num referencial de índice e resultados. Dessa maneira, as provas constitutivas dessas avaliações em larga escala seguem um padrão de organização, não havendo uma devida adaptação de conteúdo que atenda às especificidades dos alunos com deficiência.

A questão posta torna-se um desafio para a gestão escolar, que nesse contexto lida com a realidade da inclusão e os resultados das avaliações externas.

Os desafios da gestão escolar frente à inclusão educacional e às avaliações externas

A gestão escolar de modo geral é composta pelas funções de direção e coordenação (Machado, 2013), onde o diretor é o principal responsável pela escola. Assim, além de questões burocráticas, também é articulador de questões pedagógicas, desenvolvendo ações para que a escola ofereça uma educação de qualidade a todos os alunos. Dessa forma, a gestão escolar é responsabilizada tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso do processo de aprendizagem.

Em relação às avaliações externas e a inclusão educacional, o gestor escolar enfrenta desafios provenientes dessa correlação, em que por um lado tem que definir estratégias para que a inclusão ocorra de maneira eficaz, com ações que viabilizam o atendimento diferenciado aos alunos com deficiência, promovendo juntamente com a equipe docente, adaptações curriculares; por outro lado tem que lidar com os resultados provenientes das avaliações externas, avaliações essas que são estendidas também ao aluno com deficiência.

Assim, o que se vê por meio do acompanhamento da logística de aplicação da Prova Brasil em uma determinada rede municipal de ensino é a preocupação da gestão escolar em relação aos alunos com deficiência. Há um questionamento sobre a inclusão educacional, a necessidade de adequação curricular durante o ano letivo e a submissão desses alunos nas avaliações externas, que apresentam pouca adaptação às suas reais necessidades.

Ao refletir sobre a inclusão educacional e sua implicação diante das avaliações externas. Carvalho (2021) preconiza que:

ao analisar como as ações administrativas impactam nos currículos, foi possível verificar que a gestão escolar já procurou adequar o currículo para servir aos índices aferidos pelas avaliações de larga escala, havendo um estreitamento do currículo oficial para que ensinasse exclusivamente o que se afere nas avaliações externas, redirecionando os recursos metodológicos e humanos para as ações que são tidas de impacto nos índices educacionais (Carvalho, 2021, p. 190).

Analisando tal afirmação, importante destacar que é de conhecimento das autoras desse artigo, que já aconteceram situações inadequadas em determinadas escolas em relação ao fato de a equipe gestora acabar por não incentivar os alunos com deficiência a participar das avaliações externas, temendo um rebaixamento no índice final. Uma questão isolada, não sendo objeto de discussão específico. Outro fator também já observado é a adoção de uma apostila paralela ao planejamento baseado no

currículo, em que as atividades seguem a mesma estrutura contida nas avaliações externas, numa busca de “treinamento” para servir ao formato padronizado apresentado por tais avaliações.

Nessas duas situações é possível visualizar o caráter competitivo atribuído às avaliações em larga escala, que usam de seus resultados para responsabilizar culpados. Machado (2013) então salienta que a apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades (p. 47). A autora conclui também que as avaliações externas se constituem um instrumento de planejamento e acompanhamento da gestão escolar por parte dos governos.

Considerações finais

Esse estudo procurou refletir sobre as avaliações externas e os desafios enfrentados pela gestão escolar em relação à inclusão educacional. Mostrou que a instituição escolar lida com dois contextos distintos: ao mesmo tempo em que deve se adequar para incluir os alunos com deficiência, realizando todas as adaptações necessárias, é submetida a testes padronizados de avaliações que além de medir numericamente o desempenho dos alunos de maneira geral, tem seus índices divulgados pelos meios de comunicação, acabando muitas vezes, sendo culpabilizada pelos índices alcançados.

No decorrer foi visto que as avaliações em larga não verificam a real aprendizagem dos alunos, mas sim permite um levantamento de dados numéricos, índice geral de desempenho da instituição e talvez haja implícita uma intencionalidade de se responsabilizar a gestão escolar pelos resultados apresentados, podendo assim resultar num maior controle do Estado.

Nesse contexto, há um desafio a ser enfrentado pela gestão escolar, visto que na mesma proporção em que se deve garantir a inclusão do aluno com deficiência garantindo todo o suporte exigido pela legislação, incluindo a adaptação curricular, deve

também se basear em metas a serem alcançadas previamente definidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Foi possível verificar que a legislação é vasta nas questões relacionadas à inclusão educacional, porém ainda não garante toda a adaptação curricular nos parâmetros exigidos quando o assunto é avaliação externa. Isso significa que, muitas vezes, o modelo padronizado de questionário contido nas avaliações em larga escala, acaba dificultando a compreensão e o desempenho daqueles alunos com deficiência, ocasionando talvez, o baixo índice alcançado pela instituição.

Tal fator, como já citado, vem sendo alvo de preocupação por parte do gestor escolar que enfrenta no seu cotidiano profissional, desafios constantes, sendo alvo de responsabilização diante dos dados divulgados pela mídia. Essa proposta de responsabilização afere o desempenho não somente do aluno, mas do professor e dos demais profissionais da educação, sem levar em conta a diversidade de seus estudantes.

O que se pode concluir é que as adaptações realizadas pelas avaliações externas não contemplam todas as dificuldades específicas apresentadas pelos alunos com deficiência, havendo a necessidade de se repensar uma adequação a esse público.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 15 de dez. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-02-16_5f916b3aaede1.pdf?query=SEEDF.

CARVALHO, Lilian Silva de. Efeitos das avaliações externas na administração escolar: controle e emancipação da educação básica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1438>

DRESCH, Jaime Farias. **Avaliação da educação e o cenário midiático da responsabilização**. Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. UduFSCar. São Carlos, p. 81-94) 2018. Disponível em https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/rothen_avaliacaoeducacao_ebook_completo_140318-560638-560648.pdf . Acesso em 20 de nov. de 2023

HEREDERO, Eladio. Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Revista Acta Scientiarum Education, Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010. Disponível em content (unesp.br) . Acesso em 10 de dez de 2023.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. **As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para educação especial no Paraná**. Tese. UFPR. Curitiba, 2017. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/59430/R%20-%20T%20-%20DENISE%20MARIA%20DE%20MATOS%20PEREIRA%20LIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01 de dez de 2023.

LOPES, Esther. **Adequação Curricular: Um Caminho Para A Inclusão Do Aluno Com Deficiência Intelectual**. Dissertação Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2010. Disponível em Sistema Nou-Rau: Biblioteca Digital da UEL [Lopes_Esther_Me_2010.pdf](#). Acesso em 10 de dez de 2023.

MACHADO, Cristiane. **Impactos da Avaliação externa nas Políticas de Gestão Educativa**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio em Educación. Vol 11, N. 1. 2013. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/551/55125665004.pdf>. Acesso 18 dez. de 2023.

PARANÁ. DELIBERAÇÃO CEE/PR Nº 02/16, APROVADO EM 15/09/16; **Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.**

PEREIRA, Maria Cândida Viana. **Análise das estratégias de acessibilidade ao sistema de avaliação Avalia BH para os alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/ CAED. 2014. Disponível <https://repositorio.ufjf.br/bitstream/mariacandidaviana.pdf>. Acesso em 09 de dez 2023.

RAIMUNDO, Elaine Alves. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11102013-111939/pt-br.php>. Acesso em 08 de dez.de 2023.

SOUSA, José Vieira de; ROCHA, Ana Paula de Matos Oliveira. **Repercussões da avaliação como instrumento de regulação da política educacional**. Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. UduFSCar. São Carlos 2018. Disponível https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/avaliacaoeducacao_ebook.pdf. Acesso em 20 de nov. de 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291>.

Práticas docentes para a educação básica

Teorias pedagógicas, transformação educacional: desafios na formação do professor formador

Claudiana Messias de Lima Fittipaldi
Flávia Évelin Bandeira Lima Valério

Introdução

Ao longo do tempo, persiste uma inquietação constante em relação à formação de professores no campo da Educação. Observa-se uma preocupação histórica diante da constatação de que os métodos tradicionais ainda não se mostraram eficazes. Verifica-se em Pimenta (1999, p. 15) que “[...] repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes [...]”.

Nesse contexto, os mestrados profissionais, direcionados à capacitação de profissionais em exercício e focados no campo de atuação profissional, buscam agora redobrar esforços em pesquisas que visem aprimorar significativamente a formação docente, mantendo o olhar atento para a aplicabilidade prática dos resultados obtidos. Na área da Educação refletir acerca das teorias que sustentam este campo, se configura em atividade imprescindível na formação docente.

Nessa perspectiva a disciplina do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/ UENP), Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica, traz contribuições importantes no processo de formação. No estudo da disciplina foi possível debater as bases epistemológicas das teorias pedagógicas, bem como a relação como os conhecimentos socialmente produzidos sobre a docência, considerando saberes e práticas embasadas em

aspectos pedagógicos, psicológicos e epistemológicos na organização escolar brasileira. A formação docente inicial e continuada desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprimoramento dos profissionais da Educação, influenciando diretamente a qualidade do ensino e, por conseguinte, o sucesso educacional dos estudantes.

Este capítulo tem como objetivo relatar as contribuições desta disciplina no desenvolvimento da função de uma das autoras como professora formadora da área de tecnologia do município de Ourinhos. Função intitulada pelo estatuto do magistério da cidade de Ourinhos como Professor Formador de Educação Continuada, uma descrição sintética que compreende as seguintes funções do posto de trabalho: realização de horários de estudo, orientação aos professores por área de atuação, formação e participação no desenvolvimento de ações da Secretaria Municipal de Educação. Realizar orientações técnicas e pedagógicas, visando o aprimoramento dos docentes da respectiva área, coletiva ou individualmente.

Assim, os aportes teóricos apresentados na disciplina Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica, fornecem subsídios valiosos para compreender e aprimorar o processo de formação docente, que é dinâmico e contínuo. Impacta a eficácia do ensino, contribui para a formação de cidadãos críticos, participativos e adaptáveis a um mundo em constante transformação. Dessa forma, investir na formação docente inicial e continuada, à luz desses referenciais teóricos, torna-se uma estratégia essencial para promover uma Educação de qualidade e relevante.

Contribuições do PPEd, por meio da disciplina Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica na ação de uma professora formadora

As teorias pedagógicas são fundamentais na formação de professores, pois fornecem bases teóricas que orientam a prática

docente, auxiliam na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, e permitem aos professores refletirem sobre sua prática e buscar constantemente aperfeiçoamento. A formação docente desempenha um papel crucial no aprofundamento dos conhecimentos teóricos dos professores, sendo imprescindível que estes compreendam a evolução da Educação. Nesse contexto, a participação da pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPEd), por meio da disciplina Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica revelou-se benéfica, proporcionando-lhe um embasamento substancial para o desenvolvimento da formação continuada exigida pela sua função como “professora formadora” da rede municipal de ensino de Ourinhos.

A disciplina proporcionou uma trajetória de estudo de obras que abrangeu desde as bases clássicas até as correntes contemporâneas. A introdução ao estudo das teorias pedagógicas teve início com a análise da obra do autor Bogdan Suchodolski (Wojnar; Mafra, 2010), seguida pela exploração de outras obras selecionadas, como as de (Vásquez, 2003); (Castanho, 2012); (Martins, 2012); (André, 2012); (Saviani, 2003); (Freire, 1981); (Tardif, 2014); (Duarte, 2010); (Libâneo, 2011); (Candau, 2008) e (Pimenta, 1999).

Vale destacar que a função de “professora formadora” desempenhada pela autora, cuja incumbência é intitulada pelas normas vigentes do estatuto do magistério do município de Ourinhos como “Formação Continuada”. Esta função é realizada por um professor que está em sala de aula, e é convidado a assumir esta tarefa, que tem como atribuições propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promover um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais dos professores da rede municipal de Educação do município. Responsabilidade desafiadora, pois este profissional na maioria das vezes possui apenas formação inicial, frequentemente sem o aprofundamento das teorias.

O docente formador em questão geralmente conduz seus estudos de maneira independente, levando em consideração suas vivências, trazendo consigo suas crenças, muitas vezes alienados à realidade. Dentro da escola prioriza formações conteúdistas que seguem os objetivos dos sistemas e diretrizes curriculares, muitas vezes desconectados com as necessidades da escola pública. Assim, o estudo das teorias pedagógicas contribuíram em muito na ação formativa da autora para desempenhar sua função de “professora formadora”.

A formação continuada, conforme preconizada por Pimenta (1999, p.19), é vista como um processo constante de aprimoramento profissional, permitindo que os professores atualizem seus conhecimentos, incorporem novas metodologias e estejam atentos às mudanças no campo educacional. Esse contínuo desenvolvimento profissional é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos, como a incorporação de novas tecnologias, a diversificação dos métodos de ensino e a promoção de uma Educação inclusiva e equitativa.

Desta forma, seguindo o plano de ensino de estudo desenvolvido para a disciplina, ofereceu uma exposição das principais teorias pedagógicas, abordando tanto a pedagogia da essência quanto a pedagogia da existência, as diferentes abordagens teóricas que fundamentam a prática educativa. Uma das obras estudadas, Saviani (2003), tivemos a oportunidade não apenas de discutir a interação entre a escola e a democracia, mas também de compreender a pedagogia histórico-crítica e suas distinções em relação a outras teorias. Esta abordagem propõe superar tanto o poder ilusório quanto a impotência, conferindo aos educadores uma ferramenta de combate capaz de habilitá-los ao exercício de um poder real, ainda que limitado. Saviani destaca que a implementação prática da pedagogia histórico-crítica demanda uma série de ações e estratégias voltadas para a transformação da realidade educacional.

Assim como no estudo em “Pedagogia do Oprimido”, uma obra escrita pelo educador brasileiro Paulo Freire. Nesse livro,

Freire discute a educação como uma ferramenta de libertação e empoderamento dos oprimidos, propondo um método de ensino que valorize a experiência e a realidade dos alunos, em oposição a um modelo bancário de Educação. A obra influenciou profundamente a pedagogia crítica e os estudos sobre Educação emancipatória em todo o mundo. Paulo Freire cunha os termos oprimido e opressor ao falar das desigualdades e dos processos de dominação. Trata-se de uma linguagem metafórica que nomina os conjuntos heterogêneos de sujeitos, impedidos de realizarem a sua vocação humana de “ser mais”.

Além disso, a participação na disciplina, propiciou a compreensão da integração entre a teoria assimilada e a aplicação prática no contexto educativo específico, possibilitando a autora na sua função de professora formadora, explicar nas formações aos professores da rede municipal de Ourinhos, que é possível articular efetivamente esses elementos (teoria e prática) em resposta às demandas emergentes em sua sala de aula. A exploração das teorias pedagógicas durante esta disciplina revelou-se essencial para estabelecer uma ponte significativa entre a teoria e a prática pedagógica.

A disciplina também instigou a reflexão acerca das práticas educativas e das interações entre os participantes desse processo na construção do conhecimento, destacando o despertar do desejo de efetuar as transformações necessárias para que essa atuação contribua de maneira positiva na vida e na formação de novos indivíduos. No contexto da sala de aula, as teorias pedagógicas delineiam as práticas dos educadores, oferecendo uma base conceitual para orientar o ensino. Durante o planejamento das aulas, os professores podem incorporar princípios construtivistas, humanistas ou críticos, ajustando suas abordagens de acordo com essas perspectivas. A seleção de metodologias de ensino reflete diretamente essas influências, com estratégias alinhadas à promoção da construção ativa do conhecimento, ao desenvolvimento integral dos alunos e à análise crítica de questões sociais.

As contribuições advindas da disciplina no papel de "professora formadora", por meio da exploração das teorias pedagógicas, representaram uma jornada enriquecedora, proporcionando uma compreensão mais profunda dos fundamentos que orientam a prática educacional. Esse aprofundamento permitiu uma apreciação abrangente das perspectivas teóricas que moldam a prática educativa, constituindo um arcabouço sólido para a atuação como "professora formadora".

O estudo das obras e as discussões promovidas durante as aulas, sob a orientação da professora Vanessa Campos Mariano Ruckstader, possibilitaram um entendimento fundamentado das teorias, estimulando uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica em sala de aula. Essa análise revelou-se fulcral para compreender como nossa prática é embasada, contribuindo significativamente para o processo de formação. Essa abordagem proporcionou aprendizados relacionados às metodologias educacionais, assim como aos procedimentos adotados para as práticas desenvolvidas tanto em sala de aula quanto na sociedade em geral. Em busca do aprimoramento contínuo dos saberes docentes, essa experiência integrativa combinou conhecimentos teóricos, práticos e vivências no contexto educacional.

Segundo Pimenta (1999), a formação continuada contribui para a melhoria constante da prática docente e para a adaptação às demandas e desafios contemporâneos, pois permite que o professor atualize seus conhecimentos, desenvolva novas habilidades e se mantenha informado sobre as tendências e inovações na área educacional. E os saberes da docência que são construídos ao longo da formação do professor, incluem tanto conhecimentos específicos da área de atuação quanto a habilidades relacionadas à gestão da sala de aula, relacionamento com os alunos, entre outros aspectos. Dessa forma, a formação continuada contribui para a melhoria constante da prática docente e para a adaptação às demandas e desafios contemporâneos.

Explorando a temática dos saberes docentes à luz das teorias pedagógicas, objeto de inúmeras pesquisas nas últimas duas

décadas, destaca-se a centralidade na busca por um modelo de formação docente ancorado na racionalidade prática. Este enfoque visa não apenas compreender como os professores convertem em prática pedagógica suas experiências formativas, mas também estabelecer uma conexão sólida com as teorias pedagógicas vigentes. No âmago dessa discussão, surge a relevância de considerar como os saberes docentes são não apenas assimilados, adaptados e aplicados na prática, mas também como se relacionam com as correntes teóricas que fundamentam a Educação.

Para aprofundar a compreensão de como os professores, enquanto produtores de saberes, incorporam elementos das teorias pedagógicas em sua prática cotidiana, destacamos o estudo da obra de Maurice Tardif. Desse modo, Tardif defende as relações entre saber profissional e os saberes das ciências da Educação; o saber dos professores e as suas relações com a sua identidade, a sua experiência de vida e a sua história profissional; e as suas relações com os estudantes em sala de aula e com os outros atores escolares. O saber docente não é constituído somente do que se aprende na formação inicial, na verdade, ele é plural, sendo formado pela fusão de vários saberes (Tardif, 2014). Essa abordagem dos saberes docentes por Tardif se relaciona com a discussão de Pimenta sobre a construção dos saberes da docência ao longo da formação do professor, englobando tanto conhecimentos específicos da área de atuação quanto habilidades relacionadas à prática pedagógica, à gestão da sala de aula e ao relacionamento com os alunos.

Essa abordagem integrada pode contribuir significativamente para a construção de propostas formativas mais robustas. Ao considerar os saberes docentes como ponto de partida, alinhados às teorias pedagógicas, valorizamos não apenas a experiência prática dos educadores, mas também alicerçamos a formação em fundamentos teóricos consolidados. Dessa forma, os professores não apenas aplicam conhecimentos, mas também se tornam agentes reflexivos que incorporam, adaptam e enriquecem as teorias pedagógicas em sua prática, promovendo uma abordagem mais holística e integrada na formação docente.

A análise das contribuições de Pimenta (1999), demonstra que a autora defende a importância da prática e da experiência escolar na constituição dos saberes docentes e na constituição da identidade do professor. No entanto, alerta para a necessidade de que essa prática e experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de forma crítica, de maneira que os professores possam ser formados como intelectuais críticos e reflexivos.

Desta forma a necessidade de se ter condições organizadas e estruturas para ampliar os saberes docentes, sendo que os conhecimentos acadêmicos são muito importantes para o desenvolvimento da práxis docente. Assim, as ideias pedagógicas se destacam por sua conexão com a implementação prática das concepções educacionais (Saviani, 2013). Nesse contexto, torna-se imperativo compreender as teorias pedagógicas já consolidadas, a fim de fornecer uma base sólida para a apreensão das novas concepções e sua aplicação efetiva no campo educativo.

Durante o semestre do mestrado, a disciplina em questão propiciou compreender as diferenças entre teoria, prática e práxis, abalizada em Vásquez (2003), considerando a importância de analisar essas categorias, pois as mesmas fundamentam a práxis educativa dos professores. A compreensão da práxis de Vásquez (2003) é de grande importância na formação dos professores, pois influencia diretamente a maneira como esses profissionais compreendem e atuam no contexto educacional. A práxis, conforme abordada por Vásquez, envolve a união entre teoria e prática, destacando a importância de uma ação reflexiva e transformadora na realidade social. Ao compreender essa perspectiva, os professores podem desenvolver uma postura mais crítica e engajada, promovendo assim uma práxis educativa mais significativa e alinhada com as necessidades e desafios da sociedade contemporânea.

Na discussão das teorias pedagógicas, o pensamento de Newton Duarte é frequentemente considerado. Como um importante educador brasileiro, Duarte aborda as teorias pedagógicas a partir de uma perspectiva crítica, buscando

compreender as relações entre educação, sociedade e cultura. O autor propõe uma análise das teorias pedagógicas considerando seu contexto histórico e social, e como elas refletem e influenciam as práticas educacionais. Segundo Duarte (2010), o limite das ações necessárias para aplicar as teorias pedagógicas na sala de aula está relacionado à compreensão das especificidades de cada teoria e à capacidade do professor de adaptar essas teorias ao contexto educacional em que atua.

Outro importante estudo feito na disciplina, foi a obra de Libâneo (2011), um renomado educador brasileiro que contribuiu significativamente para a área da Educação. Em sua obra, ele discute as teorias pedagógicas, enfatizando a importância de compreendê-las para a prática docente. Suas reflexões abordam como as teorias pedagógicas podem orientar e embasar a atuação do professor em sala de aula, fornecendo subsídios para a compreensão dos processos educativos e o desenvolvimento de práticas mais eficazes. Investigar os desafios, as ameaças e as oportunidades que as tecnologias emergentes propiciam no que concerne ao panorama da Educação, das políticas públicas e das questões sociais na contemporaneidade.

Ainda com os estudos traçados no plano de ensino da disciplina, partindo da compreensão das diferentes abordagens teóricas que fundamentam a prática educativa, também destacamos o estudo da didática. Pois, enquanto as teorias pedagógicas referem-se aos diversos pensamentos e concepções sobre a Educação, a didática se relaciona com os métodos e técnicas de ensino.

Sendo assim, é pertinente uma breve retomada histórica, tomando por base alguns estudos (Candau, 1983, 1988; Martins, 2008; Oliveira, 1998, 1992; Pimenta, 1997; Veiga, 1989), pode-se afirmar que a didática passou a ser fortemente contestada a partir dos anos de 1970, com a crítica às perspectivas escolanovista e tecnicista, denunciando a pseudoneutralidade do técnico e enfatizando a necessidade de se pensar a prática pedagógica como prática social. O campo da didática que, até então, se forjava pela via

de uma produção de natureza eminentemente técnica e prescritiva, experimentou uma fase de críticas contundentes, apontando, inclusive para a sua negação. Com a emergência de um novo pensamento pedagógico, a didática instrumental é posta em questão.

Nesse contexto, a didática enquanto campo de estudo visa propor princípios, formas e diretrizes que são comuns ao ensino de todas as áreas de conhecimento. Não se restringe a uma prática de ensino, mas se propõe a compreender a relação que se estabelece entre três elementos: professor, aluno e a matéria a ser ensinada. Considera-se que os conhecimentos didático-pedagógicos são conhecimentos necessários para a prática docente e estão relacionados diretamente à ação de ensinar. Como exemplo, podem ser citadas as temáticas sobre planejamento, metodologias, relação entre os sujeitos, currículo e avaliação escolar.

A didática é entendida como um campo de conhecimento que se dedica ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem. Ela abrange a análise e a aplicação de métodos, técnicas, estratégias e recursos pedagógicos que visam facilitar a transmissão do conhecimento e a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. Além disso, a didática também se preocupa em compreender os diferentes perfis e necessidades dos estudantes, buscando promover práticas educativas mais eficientes e significativas; a área da didática se fortalecendo como pesquisa.

Percorrendo os estudos das obras da disciplina, Libâneo (2011), traz para a discussão, entre outras contribuições, reflexão sobre as exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes, destacando a tecnologia. Na obra “Adeus professor, adeus professora?”, José Carlos Libâneo conduz uma profunda reflexão acerca do papel do professor e da sua profissão diante das novas exigências da sociedade. Essa análise abrange três perspectivas distintas: a primeira se debruça sobre as atuais demandas educacionais e as necessárias mudanças nas posturas dos educadores; a segunda explora o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na dinâmica escolar e na função dos professores; por fim, a obra discute a qualidade do ensino e o sistema

de formação inicial e continuada dos professores. Cada uma dessas abordagens oferece uma visão abrangente e crítica, destacando a necessidade de adaptação dos profissionais da Educação a um contexto em constante transformação.

Assim como Vera Maria Candau em sua obra traz à tona para a discussão que a formação de professores, passou por momentos de revisão substantiva e de crise, em nosso país. Levantando questões como: o papel do professor na sociedade, redefinição do curso de pedagogia. Além da questão de como é analisada as práticas formativas quanto a relação teoria-prática. Segundo Candau (2008), nos dias atuais, a falta de especificidade de conteúdo na formação do professor resultou num movimento contrário à coesão, necessária para pleno estabelecimento de uma unidade imprescindível à consolidação profissional.

Desse modo não tem dúvidas de que os estudos e as discussões promovidas na disciplina foram enriquecedoras e, que o Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da UENP (PPed) é fundamental para consolidar a formação continuada de professores, contribuição significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente.

Relato de experiência - desafios na formação do professor formador. Quem forma o professor formador?

O presente trabalho traz o relato das contribuições do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da UENP – PPEd, destacando a disciplina em questão no desenvolvimento da função de uma das autoras como professora formadora da área de tecnologia do município de Ourinhos. Tem como intenção também, analisar aspectos relacionados à formação de professores, tendo como pano de fundo o Plano de Formação Continuada, desenvolvido na rede municipal de Ourinhos, SP. O referido relato vai partir de uma breve contextualização delineando uma linha do

tempo como se deu o processo de formação de professores no município, bem como a função de professor formador.

A rede municipal de ensino de Ourinhos, por meio da Secretaria Municipal de Educação iniciou a formação de professores no ano de 2005. Os profissionais designados para desempenhar a função de professor formador era por indicação pela gestão vigente. A princípio eram apenas professores de áreas dos componentes curriculares do ensino fundamental dos anos iniciais e finais (artes, inglês, educação física, informática, matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências). Posteriormente institui também professores formadores do ensino fundamental dos anos iniciais por ano/série (1º, 2º, 3º, 4º e 5º).

A rede municipal de Educação de Ourinhos possui estatuto próprio que regulamenta o magistério: Lei Complementar disciplina, estrutura e organiza o quadro dos profissionais do Magistério Público do Município de Ourinhos, Estado de São Paulo, nos termos da Constituição Federal, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e demais disposições legais vigentes, e denominar-se-á "Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal.

Assim sendo, a equipe de formação foi implementada na primeira versão do estatuto do magistério em 2011, a data de homologação da primeira versão do estatuto do magistério foi em 30/12/2011. A estrutura atual foi criada em 2015, quando foi implementada a escolha por eleição, mas que só ocorreu em dois anos, voltando a ser o modelo que conhecemos atualmente: indicação da equipe vigente da gestão. Embora o artigo 57 da seção VI do estatuto de 2011 deixa claro que a escolha do professor formador de área será feita entre os pares.

A formação de professores sempre foi uma pauta importante para os professores de Ourinhos. A formação inicial de professores é objeto de inúmeras discussões e pesquisas acadêmicas. Esta etapa da preparação profissional visa oportunizar ao licenciando a vivência da práxis educacional, das várias situações que envolvem o ensino e a aprendizagem na escola, ainda durante o processo

formativo. Porém há uma heterogeneidade nesta formação, sendo imprescindível uma formação continuada.

Aqui no município de Ourinhos, a formação de professores é intitulada como formação continuada. Temos a formação que acontece dentro das escolas por meio dos coordenadores pedagógicos e a formação de docentes pelos professores formadores de área. Cada componente curricular tem um professor especialista que se reúnem quinzenalmente com seus pares para discutir, refletir e planejar ações específicas de sua área.

Este professor formador é um professor efetivo da rede que é convidado pela equipe de gestão vigente da Secretaria Municipal de Educação, para desempenhar esta função com seus pares. Ao longo do processo da implementação do professor formador, a escolha deste profissional já foi por indicação política e/ou técnica e por eleição entre os pares de cada área específica, e hoje ainda permanece a indicação, como já foi contextualizado.

Podemos perceber que o processo de implantação da formação continuada em Ourinhos foi muito importante, é um plano consolidado enquanto sua necessidade, porém possui fragilidades na sua implementação; quanto à escolha destes profissionais por exemplo. Podendo ter interferências políticas partidárias no processo, embora tenha alguns critérios técnicos para este profissional ser indicado.

Outra fragilidade é a formação desses profissionais; o professor formador forma o professor que está em sala de aula, mas, quem forma o professor formador? Um desafio dessa formação continuada. Neste sentido a busca da autora que exerce esta função, foi buscar na universidade subsídios para repertoriar, pesquisar, embasar práticas pedagógicas por meio de conhecimentos científicos, criticidade, reflexão da prática. Primeiramente como aluna especial e posteriormente como aluna regular do Programa de Pós-graduação. Desvelando assim oportunidades de enriquecimento formativo e de minimizar as fragilidades enquanto na função de professora formadora.

Hoje, a autora, enquanto professora formadora da rede, busca no PPEd, por meio de suas disciplinas, estudos e pesquisas para ancorar sua prática na função. Anseia uma estrutura a partir de uma perspectiva metodológica reflexiva e problematizadora, partindo de uma contextualização teórica - histórica acerca da formação docente e da constituição dos saberes na docência. A práxis, promovendo o diálogo constante entre teoria e prática, pois ela evita que a teoria se afaste da prática, caindo no academicismo abstrato, e também impede que a prática configure apenas uma reprodução do senso comum, sem uma base de conhecimento especializado.

Sobretudo busca condições de analisar as ações formativas realizadas com os professores, elucidando as temáticas estudadas e a metodologia adotada, com a intenção de situar o plano de formação no campo teórico que embasa as concepções de formação docente/produção de saberes. Refletir, criticamente, sobre o que ensinar, como ensinar, para que e para quem ensinar, configurando formas diferentes de pensar e estruturar o processo de formação de professores, saber fazer com conhecimentos científicos e teóricos.

Desse modo, o PPEd possibilita para a ação da autora como professora formadora, condições em seu campo de atuação junto aos professores, criar um espaço para construções sistematizadas a partir de reflexões oriundas das dinâmicas diárias da escola. Nessas circunstâncias, os saberes de experiência seriam potencializados com a indispensável utilização de suportes teóricos e bibliográficos. Na compreensão freireana, a formação permanente é consequência do reconhecimento que o ser humano tem de sua finitude e incompletude. Tomando consciência de seu ser, finito e incompleto, busca, sempre, construir-se na história, para “ser mais”, Freire (1981).

Seguindo esta linha de pensamento, não seria preciso contratar novos profissionais para fazer as mediações dentro das escolas, investindo-se naqueles que, de uma forma ou de outra, já estão lotados nas escolas. Tal perspectiva considera que esse mediador, como membro da própria escola, possui um conhecimento do

contexto histórico-social da instituição de ensino, o que lhe permite uma maior aproximação com a realidade dos professores e alunos. Um espaço de construção de identidade, reconhecer conhecimentos e as bases epistemológicas para analisar e identificar as teorias, características para elaborar uma reflexão de ação.

Considerações finais

A compreensão e aplicação das teorias pedagógicas emergem como elementos fundamentais para a concretização dessa abordagem transformadora na Educação. O estudo aprofundado dessas teorias fornece aos educadores as ferramentas conceituais necessárias para fundamentar suas práticas, transcender abordagens meramente prescritivas e adaptar-se de maneira efetiva às demandas variadas do ambiente escolar. Ao internalizar as teorias pedagógicas, os professores são capazes de entender a diversidade de abordagens e perspectivas sobre o processo educativo. Isso não apenas enriquece sua bagagem intelectual, mas também lhes permite fazer escolhas informadas e contextualmente relevantes em suas metodologias de ensino.

Além disso, o estudo dessas teorias proporciona uma base sólida para a reflexão crítica, permitindo que os educadores questionem e ajustem suas práticas em resposta às mudanças no cenário educacional e às necessidades específicas dos alunos. As teorias pedagógicas desempenham um papel vital na formação de professores, proporcionando-lhes um repertório abrangente de estratégias e princípios educacionais. Esse conhecimento, aliado à visão holística da Educação, é essencial para a construção de uma prática pedagógica enraizada em fundamentos sólidos e adaptável às exigências dinâmicas do processo educativo e da sociedade. Nesse sentido, a formação continuada emerge como um componente essencial na edificação de uma base sólida, contribuindo de maneira significativa para o constante aprimoramento dos conhecimentos pedagógicos, com reflexos diretos na qualidade e pertinência do ensino oferecido. Por fim, as

vivências e experiências advindas da função de professora formadora, derivadas dos estudos e pesquisas realizados no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação (PPEd), revelam-se como um alicerce indispensável para o aprimoramento profissional dos educadores. Este Programa, de cunho acadêmico, figura como um elemento essencial no contexto da formação continuada, endossando uma multiplicidade de vantagens que impactam de maneira direta a excelência do processo educacional. Em uma conjuntura educacional em permanente evolução, a atualização de conhecimentos assume papel preponderante, especialmente quando fundamentada em bases científicas robustas.

Referências

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, Ilma Passos Afonso. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 123-134 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CANDAU, Vera Maria. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (p. 73-90;112-120).

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 35 – 56. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010, p. 33-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso. de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In:

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 123-134.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 2)

MARTINS, Pura Lucia Oliver. O. As formas e Práticas de Interação entre professores e alunos. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 75-100. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 05).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª. ed. São Paulo: Vozes, 2014, p. 112-182.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003, p. 263-317.

WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (orgs.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores), p. 88-157.

Reflexões sobre teorias e práticas pedagógicas na formação docente inicial e continuada

Diego Henrique Barroso
Patrícia de Cristina de Oliveira Duarte

Considerações iniciais

A atuação do professor desempenha um papel essencial na sociedade. De fato, a maioria, senão todas as profissões, é impactada pela sua influência, seja de maneira formal ou informal. O educador não só possui relevância no âmbito intelectual, mas também desempenha um papel crucial no contexto social e escolar. Nesse sentido, o ambiente escolar constitui um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento de saberes e competências.

Além disso, a escola não se limita apenas aos aspectos social, intelectual e profissional, como também assume uma dimensão política. Dessa maneira, é por meio dela que muitos alunos têm acesso a conhecimentos que estimulam reflexões e questionamentos, contribuindo para a formação crítica. Com base nisso, a aquisição de saberes teóricos mostra-se como um imperativo, demandando reflexão e estudos. Sob tal ótica, o desenvolvimento de conhecimentos correlatos à prática escolar revela-se de suma importância para o educador e para o educando.

Nesse contexto, destaca-se a relevância da formação continuada, visto que é somente por meio dela que o professor pode ampliar seus conhecimentos. Assim sendo, mediante o domínio do conhecimento teórico, o professor pode analisar de maneira crítica sua prática em sala de aula. Esse fato é de extrema importância para que a mudança aconteça, pois o professor possui “caráter dinâmico como prática social. “É na leitura crítica da

profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (Pimenta, 1999, p.19).

A relevância deste artigo reside, portanto, na reflexão sobre a prática do professor em contexto de Educação Básica. Ademais, destaca-se a importância do domínio das Teorias Pedagógicas para o desenvolvimento teórico do docente e sua habilidade em conectá-las à prática em sala de aula. Este processo visa estabelecer uma relação reflexiva, entre teoria e prática, contribuindo para o aprimoramento profissional do educador (Vázquez, 2003).

Consoante à Pimenta:

os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino com realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professor. (PIMENTA, 1999, p. 18)

No presente estudo, um dos pesquisadores cursou Licenciatura em Letras Português e Inglês, bem como suas respectivas literaturas, na Faculdade Global de Umuarama/PR, entre os anos de 2011 a 2013, instituição de ensino privada. No decorrer do curso, lembra-se, de forma vaga, de alguma discussão sobre as teorias pedagógicas, e recorda ter tido um contato limitado com autores como Saviani e Freire, por exemplo; não houve uma exploração aprofundada. Conforme sua lembrança, os textos pedagógicos não foram considerados como elemento central na formação docente inicial naquele momento.

Isso posto, é evidente que isso resultou em uma lacuna na formação docente inicial do pesquisador em pauta. Conseqüentemente, tal situação pode interferir na prática pedagógica, uma vez que teorias pedagógicas não foram adequadamente discutidas e não receberam o devido estudo. Apesar disso, no ano de 2013, o pesquisador em apreço iniciou a docência nas escolas estaduais do interior do Paraná. Logo, deparou-se com

algumas situações peculiares na escola. Apesar de ter se preparado, por meio de estágios supervisionados, a realidade em sala de aula era muito diferente das suas perspectivas primárias.

Contudo, nas escolas há inúmeras formações pedagógicas para auxiliar a preparação do professor, segundo as realidades regionais e locais. Acontecendo em dois momentos, no início e no meio do ano letivo, tais formações podem contribuir (ou não) para o aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos dos docentes, bem como o planejamento de sua prática pedagógica.

De forma geral, as formações podem ter objetivos diversos, abrangendo desde discussões sobre metodologias, desenvolvimento dos alunos, realidade das comunidades, planejamentos e replanejamentos para estruturar os conteúdos, bem como a incorporação de novas tecnologias. É importante ressaltar que, nessas ocasiões, há escassas discussões ou não se busca estabelecer relações entre as teorias pedagógicas, uma vez que os membros da escola estão, predominantemente, focados na prática e nos resultados, dada a diversidade de desafios no contexto escolar.

Retornando à questão da formação docente, após o término da licenciatura, o pesquisador em tela optou por realizar algumas pós-graduações *lato sensu* na área de Ensino, Formação Docente e Literatura. Importante mencionar que, devido às limitações financeira e territorial, optou-se por realizar curso EAD, pela praticidade e pela compatibilidade com os itens descritos acima. Nessas especializações, os conteúdos das teorias pedagógicas também são abordados de maneira simplificada e aligeirada, não havendo uma profícua preocupação em estabelecer uma correlação entre elas e o contexto escolar.

Diante do exposto, e por considerar a relevância da abordagem das teorias pedagógicas, no processo de formação docente inicial e continuada, este artigo busca contemplar, em três partes, inicialmente a relação entre as teorias pedagógicas e o ensino. Em seguida, apresentar as tendências pedagógicas no Brasil e suas características. Por último, elaborar um relato de experiência referente a uma disciplina cursada no Programa de Pós-Graduação

Mestrado Profissional em Educação Básica (PPed), do campus Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Intitulada *Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica*, a disciplina foi ministrada pela professora Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho. A referida disciplina teve como propósito explorar e debater teóricos que abordam as teorias pedagógicas, analisando como elas influenciam e contribuem para a reflexão sobre a educação e o desenvolvimento dos saberes docentes, associados à prática do educador, seja no âmbito da prática em si ou na construção de conhecimentos para o desenvolvimento profissional do educador.

As teorias pedagógicas e sua relação com a prática pedagógica

É reconhecido que o estudo das teorias pedagógicas integra o processo de formação dos professores. Entretanto, frequentemente, como comentado, os teóricos responsáveis por abordar as teorias pedagógicas não são estudados e debatidos, de forma aprofundada, nos cursos de licenciatura e também na formação continuada de professores.

A ausência de estudos sobre autores que discorrem sobre teorias pedagógicas no contexto brasileiro pode ser atribuída a diversos fatores. Isso inclui a deficiente organização do currículo, notadamente do conteúdo programático das disciplinas dos cursos de formação de professores. Contribuem para tal situação, a pressa na capacitação dos profissionais para o mercado de trabalho, a inadequada preparação dos docentes e a subvalorização da profissão docente de modo geral. Como resultado, emerge uma lacuna em debates relevantes na formação docente. Isso tudo acaba não permitindo que o professor seja capaz de participar ativamente do seu próprio processo de construção e reflexão a respeito de conhecimentos teóricos, que poderiam ser agregados mediante um profícuo estudo sobre as tendências pedagógicas.

Nesse contexto, o professor tem dificuldade para cultivar o senso crítico em relação ao panorama educacional, bem como compreender suas transformações ao longo da história. Dessa maneira, o educador não trilha um caminho eficaz para o desenvolvimento significativo da prática educativa em sala de aula. Devido à ausência do aprofundamento teórico das teorias pedagógicas, fica comprometida a reflexão sobre a interação entre teoria e prática no ambiente escolar. Assim, este cenário pode conduzir o educador a conclusões e reflexões equivocadas sobre sua prática, impactando negativamente o processo de ensino.

Por outro lado, a obtenção de conhecimentos mais aprofundados sobre teorias pedagógicas, durante sua formação, proporcionaria maior criticidade, em relação ao contexto social e escolar. Por conseguinte, poderia resultar em um educador com uma abordagem verdadeiramente crítica e reflexiva sobre sua prática em sala de aula (Libâneo, 2007).

Em contrapartida, no contexto atual de ensino na Educação Básica, frequentemente, o professor assume a posição de detentor do conhecimento, relegando aos alunos o papel de meros receptores. Este fenômeno reproduz, conforme mencionado por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), uma educação bancária. Em suas palavras: “Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 1987, p. 37).

Nesse sentido, o trabalho docente consiste, em boa parte, em transformar os alunos em receptores dos conteúdos depositados pelos docentes ou pelos livros didáticos. Tais conteúdos, na maioria das vezes, são utilizados para medir o desenvolvimento do ensino por meio de avaliações periódicas e, principalmente, medir todo o processo de ensino e aprendizagem realizado em sala de aula. Além disso, muitos conteúdos estão a serviço de exames de vestibulares e avaliações de índices de aprendizagem, sendo uma prática comum usada na Educação Básica como parâmetro de desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse contexto, há pouca abertura para que os alunos possam contribuir em sala de aula, na prática escolar, sendo esse fato importante para o desenvolvimento crítico do aluno. Tardif (2014) argumenta que, em sala de aula, o professor deve desenvolver a interação humana, sendo essa interação fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Além disso, é preciso que “o professor medeia a relação ativa do aluno com o conhecimento, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula” (Libânio, 2007, p. 29). Assim, para Tardif, (2014, p. 120), “um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico”.

Nesse panorama, o estudo das tendências pedagógicas torna-se imprescindível, uma vez que a mudança efetiva apenas se concretiza por meio do contato, leitura e reflexão. Adicionalmente, a aproximação aos conhecimentos teóricos, aliada à reflexão, contextualização e integração com a prática em sala de aula, constitui o processo que fomenta a aproximação do professor com a realidade e estimula reflexão, mudanças e conscientização de todo o processo de ensino. Nessa perspectiva, a “educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (Pimenta, 1999, p. 23).

Teorias Pedagógicas no Brasil: importância da apropriação desse conhecimento para ação docente na Educação Básica

Na obra intitulada *Escola e Democracia, de Dermeval Saviani (2008), Edição especial*, o autor apresenta as Teorias Pedagógicas no Brasil, evidenciando suas características e transformações ao longo do tempo. Primeiramente, destaca que as Teorias Pedagógicas no Brasil dividem-se em duas por: “aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de

superação da marginalidade”. Por outro lado, “estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (Saviani, 2008, p. 4).

Saviani (2008) retrata que ambos os grupos de Tendências Pedagógicas abordam questões sobre marginalidade como meio de entender as relações entre sociedade e educação. No primeiro, *Teorias não críticas*, a sociedade é entendida como harmoniosa, sendo a marginalidade um fenômeno ocidental, atingindo maior e menor grupo. Assim, a educação surge como elemento que irá corrigir esse fenômeno, buscando integrar os indivíduos à sociedade. Sua função, portanto, é superar a marginalidade, pois ela deve reforçar os esforços educativos enquanto a marginalidade existir e manter o nível para que a mesma não ressurja. Dentre as teorias, destacam-se as Teorias não críticas, compostas pela Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Teorias não críticas

Dentro das *Teorias não críticas*, temos a *Pedagógica Tradicional*, que surgiu em meados do século XX, tendo como lema: a educação um direito de todos e função do estado. Entretanto, correspondia aos interesses de uma classe firmada no poder, a burguesia. A *Pedagogia tradicional* centrava-se no professor, o qual deveria ser bem preparado para transmitir os conhecimentos aos alunos, e estes estão, restritamente, sujeitos a assimilarem os conteúdos transmitidos. Ademais, a escola tinha sua organização em classes, cada uma com um professor, sendo que os alunos deveriam manter-se atentos para realizar as atividades propostas.

Além disso, para superar a posição do “antigo regime” e ascender como sociedade, a escola e o ensino eram vistos como fatores primordiais para a resolução da ignorância e da marginalidade, sendo estes aspectos da sociedade não esclarecidos. Assim, “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade”

(Saviani, 2008, p. 5), levando os homens a superar males como a ignorância, miséria moral, a opressão e miséria política.

Com o passar do tempo, os fracassos foram se acumulando, e várias críticas foram direcionadas a essa teoria da educação. Em relação às críticas direcionadas a *Pedagogia Tradicional*, essas serviram para a criação de outra teoria da educação, a *escolanovismo ou Pedagogia nova*, visto que a *pedagogia tradicional* não era suficiente para corrigir a distorção da marginalidade. Desta maneira, a *Escola Nova*, tendo a sua antecessora como exemplo, buscava uma diferente forma de implantação, “primeiro, por intermédio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares” (Saviani, 2008, p. 6-7).

A *Pedagogia Nova* buscou outros caminhos para entender a educação, negava a pedagogia tradicional centrada no professor e suas características como: a lógica, os conteúdos, o esforço, a quantidade. Contrariando tal visão, “vai deslocar o centro do processo do professor para o aluno” (Martins, 2012, p. 91) “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 2008, p. 8).

Segundo Veiga (2012) e Saviani (2008), nessa perspectiva, o professor seria mais um estimulador e orientador de um processo no qual “o aluno passa a desempenhar um papel ativo, participativo. Ele é considerado agente da sua aprendizagem” (Martins, 2012, p. 91). Nesse contexto, as turmas seriam divididas em pequenos grupos, em um ambiente estimulante, com vários recursos como materiais, ambientação, ou seja, a escola deixaria de ser um ambiente opaco, para um ambiente alegre.

No entanto, a tendência pedagógica em questão não conseguiu modificar, de maneira significativa, sua posição, mantendo-se essencialmente experimental. Todavia, a semente das inovações pedagógicas já havia sido plantada na mente dos educadores, e diversas ideias começaram a se disseminar por outras escolas que seguiam uma abordagem mais tradicional.

Por outro lado, as repercussões dessa abordagem foram predominantemente negativas, uma vez que resultaram na negligência quanto à transmissão de conhecimentos, especialmente nas instituições de ensino voltadas para as classes populares. Nesse contexto, a *Escola Nova* contribuiu para o aprimoramento da qualidade educacional em estabelecimentos direcionados aos grupos elitizados da sociedade, os quais desfrutaram de maior acesso aos benefícios desse modelo educativo.

Nessa perspectiva, a escola não vê mais o marginalizado como ignorante, mas como rejeitado. “Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto” (Saviani, 2008, p. 7). Vale evidenciar que há uma preocupação com os “anormais” nesta pedagogia, levando à generalização dos procedimentos pedagógicos para o meio escolar.

Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência, de personalidade, etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais (Saviani, 2008, p. 7).

A partir desta descoberta, constatou-se a marginalidade, sendo não somente influenciada pelas diferenças dos homens, como, por exemplo, cor, raça, credo, classe, mas também, pelo domínio do conhecimento. Além disso, os anormais não possuem conotações negativas, simplesmente é uma diferença. Assim, a educação é um elemento de equalização social e corretora da marginalidade, por meio do desenvolvimento da aceitação e desenvolvimento do respeito em relação às individualidades de cada um (Saviani, 2008).

Apesar disso, em relação à marginalidade, em vez de trazer uma solução para o problema, a *Escola Nova* agravou a situação, pois, com o discurso de qualidade do ensino, criou-se uma dupla função

“manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (Saviani, 2008, p. 9). Consequentemente, a escola foi designada como mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante (Saviani, 2008). Tal tendência pedagógica, portanto, na prática, não foi capaz de resolver o problema da marginalidade.

Em consequência disso, surge a tentativa de desenvolver uma “*Escola Nova Popular*” subsidiada em exemplos das pedagogias de Dreinet e Freire. Dessa forma, atentou-se para os métodos pedagógicos da *escolanovismo*, o que acabou por desenvolver a eficiência instrumental, surgindo, assim, uma nova tendência pedagógica intitulada *Pedagogia Tecnicista*.

Segundo Saviani (2008), um dos objetivos da *Escola Tecnicista* era a reorganização do processo educativo com o intuito de torná-lo objetivo e operacional, em relação aos princípios de neutralidade, produtividade e eficiência. Em razão disso, buscava-se tornar a educação um método organizacional, cujo objetivo era mecanizar os processos e minimizar as interferências que pudessem pôr em risco o processo. Segundo Martins (2012), para tal tendência, o que mais importante era ser um bom executor de tarefas. Nesse contexto, ocorre a “proliferação” de diversas propostas pedagógicas, das quais se destacam “o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc” (Saviani, 2008, p.10).

Houve, então, uma padronização do sistema de ensino, por meio de planejamentos pré-formulados, os quais deveriam, teoricamente, sofrer adaptações, conforme as disciplinas e as práticas pedagógicas. Enquanto na *Pedagogia Tradicional* a iniciativa cabia ao professor, na *Pedagogia Nova* cabia ao aluno e na *Pedagogia Tecnicista* o meio era o fato principal, sendo que professor e aluno deveriam se sujeitar a ele. Além disso, de acordo com Saviani (2008) e Martins (2012), o planejamento, a coordenação e o controle devem estar a cargo de um especialista, neutro, objetivo e imparcial.

Em relação à marginalidade, a *Pedagógica Tecnicista* não será identificada como ignorância nem como sentimento de rejeição. Contudo, ela estará relacionada com a incompetência em não possuir técnica e não ser produtivo. Ou seja, a educação superará a marginalidade a partir do momento que conseguir tornar o indivíduo produtivo para sociedade, ou seja, ensiná-lo a fazer algo. Logo, ela estará cumprindo sua função de equalização social, pois a marginalidade estaria colocando em risco a estabilidade do sistema. Assim, cabe à educação ser capaz de proporcionar treinamento eficiente para múltiplas tarefas das demandas sociais, visto que “a educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (Saviani, 2008, p.12).

Disso emerge a compreensão de que, a *Pedagogia Tecnicista* gerou um grande tumulto no campo da educação, principalmente, devido a fatores como descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação, o que tornava o trabalho pedagógico inviável. Nesse contexto, a marginalidade agravou-se, mediante dispersão dos conteúdos, altos índices de evasão e repetência.

Teorias Críticas ou Crítico-Reprodutivistas

O segundo grupo das teorias pedagógicas, denominado *Teorias Críticas ou Críticos-Reprodutivistas*, é composto pela *Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica*, a *Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do estado* e *Teoria Dualista*.

As teorias críticas têm como característica essencial o empenho em compreender a educação, remetendo-a “estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (Saviani, 2008, p. 5). Assim, enquanto um grupo se apropria da produção social, outro é marginalizado.

Nesse contexto, as *Teorias Críticas* entendem a educação como aparato da discriminação social e mantenedora da marginalidade. Assim, “nesse quadro, a marginalidade é entendida como um

fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade” (Saviani, 2008, p. 4).

A *Teoria do Sistema de ensino como Violência Simbólica* está no livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J.C. Passeron (1975). Por que violência simbólica? Os autores apontam a violência simbólica com a relação de força material entre os grupos sociais. Segundo Saviani (2008), a teoria visa explicitar a ação pedagógica (AP), sendo um poder arbitrário, que se realiza por meio da imposição de valores de uma classe dominante aos dominados. “Portanto, a teoria não deixa margem a dúvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais” (Saviani, 2008, p.17).

Em relação a essa teoria, os marginalizados são os grupos dominados, social e culturalmente; “socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural)” (Saviani, 2018, p. 17). Neste aspecto, segundo Saviani (2018), a educação está longe de superar o problema da marginalidade, em vez disso, ela é utilizada para reforçar a marginalização. Dessa forma, toda intenção de superar a marginalidade, por meio da educação, é uma ilusão, pois todo esforço da classe dominante está embutido em seu interesse.

A *teoria da Escola como Aparelho ideológico de Estado (AIE)*, de Althusser, segundo aponta Saviani (2008), compreende a escola como mantenedora dos interesses de uma classe dominante, os capitalistas, por meio de saberes práticos, saberes esses escolhidos por uma ideologia dominante. No contexto escolar, a AIE em vez de ser um lugar de equalizador social, acaba atuando para a manutenção dos interesses da burguesia, por meio do Aparelho Ideológico do Estado. Sob tal ótica, mantêm-se os trabalhadores subjugados pelos dominantes. Dessa forma, a marginalidade está inserida dentro da dinâmica do capitalismo, por meio da exploração dos trabalhadores, pois “marginalizada é a classe trabalhadora” (Saviani, 2008, p. 19).

No que tange à *Teoria da escola Dualista*, Saviani (2008) disserta sobre a escola que aparenta uma ideia de escola unificadora, entretanto, divide a sociedade em duas classes, sendo elas a burguesia e o proletariado, pois a sociedade estaria composta nessas duas perspectivas. Além disso, nessa tendência pedagógica o sistema de ensino torna-se inviável como instrumento para luta de classe dos proletariados. Isso porque ela disfarça a ideologia dos trabalhadores em prol dos interesses burgueses, ocorrendo “em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária” (Saviani, 2008, p. 22).

Nessa perspectiva, a escola não seria um mecanismo de equalização social, mas sim mantenedora duplamente da marginalização. Não só pelas referências da cultura burguesa, mas também pelo movimento do proletariado, buscando colocar em situação de abandono todos que ingressam no sistema de ensino. Em outras palavras, a escola, um aparelho ideológico da burguesia, é utilizada contra o proletariado nessa luta ideológica.

Em apresentação sobre as teorias pedagógicas, Saviani (2008) tece suas conclusões em relação à marginalidade. Para o autor, as Teorias Não Críticas veem a educação como meio de superar a marginalidade, contudo fracassam em seu objetivo. Por outro lado, nas teorias Críticas ou Crítico-Reprodutivistas, o fracasso na superação da marginalidade seria o êxito da escola, pois sendo uma representação do sistema capitalista, a escola reproduz uma extensão do sistema de exploração. Dessa forma, na verdade, seria a real intenção da escola, pois seria mantenedora dessa situação de exploração e dominação. Assim, “a impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência” (Saviani, 2008, p. 24).

Após discorrer sobre os dois grupos de teorias pedagógicas - Não Críticas Crítico-Reprodutivistas, suas características e como os interesses da burguesia estão interligados ao sistema de ensino, Saviani (2008) faz o seguinte questionamento: “é possível articular a escola com os interesses dos dominados?” e reforça “é possível

uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?" (Saviani, 2008, p. 25). Com tais indagações, o autor busca apresentar caminhos para uma nova teoria pedagógica: *Para uma Teoria Crítica da Educação*.

Para que uma teoria como essa seja possível, segundo o autor, deve-se, primeiramente, lançar mão das aqui discutidas, tanto em relação às suas características ilusórias, em superação à marginalidade nas Teorias Não Críticas, tanto como o aspecto de impotência presente nas Teorias Críticas. Para o educador, a esperança deveria estar em colocar "nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado" (Saviani, 2008, p. 25). Dessa forma, o professor poderia lutar contra a marginalidade, para garantir aos trabalhadores um ensino de qualidade, evitando que a escola esteja em prol dos interesses egoístas de uma classe dominante.

Relato de experiência: Caminhos da docência, um desafio prazeroso

A atuação do docente pesquisador iniciou-se em 2012, ainda enquanto estudante de graduação em Letras Português e Inglês e respectivas literaturas, pela Faculdade Global de Umuarama, na cidade de Umuarama- PR. O possui por alguns níveis diversos de ensino, como Educação infantil, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Médio profissionalizante, Ensino médio, Técnico e Tecnológico e EJA, Educação de jovens e adultos.

Apesar das grandes dificuldades, principalmente no início da profissão, houve momentos em que o educador pensou em desistir. Contudo, o ato de ensinar e conseguir ajudar os estudantes a desenvolver suas habilidades ou aprender coisas novas, sempre lhe despertou grande felicidade. Entretanto, os desafios da Escola Pública não se fazem isentos, ao contrário, são muitos, pois apesar da grande dedicação e de formações continuadas, por meio de

cursos, especializações, a escola sempre foi um lugar desafiador para os professores.

De todas as experiências desafiadoras pelas quais passou, destacam-se algumas experiências do ano de 2012 a 2016. Essas experiências desafiadoras não possuem valores nocivos e não estão relacionadas com acontecimentos negativos ou traumáticos, pois contribuíram para o amadurecimento e o desenvolvimento do pesquisador como professor na Educação Básica.

Durante o ano de 2012, o educador foi convocado para iniciar atividades de professor substituto pelo processo seletivo simplificado (PSS), na rede pública do estado do Paraná. Naquele momento, um professor tinha se afastado por motivos de licença médica, sendo que tais aulas durariam um ano. Contudo, as aulas eram em uma disciplina diferente da sua área de formação, era na área de Artes. Assim havia um dilema. Sair do emprego atual, no qual atuava, naquele momento, como costureiro em uma fábrica de confecção de jeans, e perder seu suporte financeiro fixo, mesmo não sabendo se as aulas dariam certo, ou aceitar a proposta.

Não obstante, em tal situação, o professor foi informado que teria algum tipo de suporte de outros professores, para assim melhor desenvolver as aulas. De certa forma, isso mantém relação com o que Tardif (2014, p. 36) descreve: “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Assim, mesmo as aulas não sendo na disciplina da sua formação, o educador aceitou o desafio, abrindo mão do seu emprego atual para assumir as aulas, sua primeira experiência docente.

Logo ao iniciar as aulas, o educador encontrou um grande desafio, pois deveria ministrar aulas para as turmas de 6.º, 7.º, 8.º, 9.º. do Ensino Fundamental e 1.º 2º do Ensino Médio. Ou seja, deveria se preparar muito para essas aulas, pois a diversidade do conteúdo era extensa. Buscou, então, naquele momento, criar uma aproximação com os alunos para, assim, criar um vínculo com eles. Desse modo, optou por realizar dinâmicas em sala de aula, onde

tanto o professor como os alunos tinham momentos de fala. Isso pode parecer “banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (Tardif, 2014, p. 31).

Conforme o tempo foi passando, o professor foi entendendo a dinâmica de cada turma e da escola e abandonando, aos poucos, um perfil mais tradicional quanto à transmissão dos conteúdos. Em decorrência, procurava realizar atividades diversificadas em formatos também diversificados, para que os estudantes interagissem mais durante as aulas, tais como alterar a ordem das carteiras e discutir o conteúdo, e contextualizando-o com a realidade das turmas. Além disso, os alunos faziam considerações do que eles gostariam de aprender e quais atividades eles gostavam mais.

Como aquela era sua primeira experiência, em sala de aula, o professor-pesquisador considerou importante a participação dos alunos, por meio dos relatos de suas experiências de mundo, no contexto da sala de aula. Dessa forma, pode-se identificar o professor tradicional, primeiramente adotado, abrindo espaço para um profissional que valorizava os conhecimentos de mundo do aluno, suas experiências, suas visões críticas sobre os conteúdos e perspectivas de aprendizagem. Para Veiga (2012, p. 16), “não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo”. Corroborando o mencionado, Duarte (2010) ressalta que as atividades que trazem desenvolvimento do pensamento espontâneo e crítico dos alunos possuem mais valor educativo dentro da perspectiva pedagógica.

Importante destacar que enquanto o professor-pesquisador desenvolvia suas aulas, também se desenvolvia a prática docente por meio de reflexão das metodologias, levando em consideração o contexto escolar, os alunos, a comunidade, as orientações de professores mais experientes. Tais aprendizados e interações permitiram a construção da identidade do educador e suas perspectivas na profissão, o que vem de acordo com Pimenta

confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida em ser professor. Assim como partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1999, p.19).

Desenvolveu esse desafio de lecionar na disciplina de Artes no ano de 2012 a 2014, onde os alunos adoram as aulas, a relação com professor e a metodologias e propostas de disciplinas diferentes.

Após o período de 2 anos, em 2015, o professor-pesquisador conseguiu, finalmente, aulas em sua disciplina de formação: Língua Portuguesa e Língua estrangeira moderna, novamente pelo processo seletivo simplificado (PSS) do estado do Paraná. Nesse contexto, passou a trabalhar com algumas turmas do ensino fundamental com Língua Portuguesa e Inglesa, mas, devido à fragmentação na distribuição de aulas, ficou em três escolas, onde teve que se organizar consoante a realidade e a disponibilidade de cada escola.

Em uma dessas escolas, em um bairro humilde na cidade natal do professor-pesquisador, teve oportunidade de lecionar para muitos filhos de amigos de infância estudaram, e onde ele mesmo havia cursado o ensino fundamental.

Apesar dos laços emocionais, havia muitos desafios, contudo, eram outros, visto que essa escola sofria muitos preconceitos. Além disso, canalizava as crianças mais carentes da cidade, com uma população de pretos e pardos, aproximando-se dos 95%. Os desafios estavam relacionados à indisciplina, problemas familiares dos alunos e evasão escolar. Não obstante os desafios enfrentados, a identificação dos alunos com o professor, tanto em questões sociais regionais, quanto raciais, foi determinante para a criação de vínculos significativos. Dessa forma, por meio de metodologias diversas, diálogo e participação dos alunos, o professor foi capaz de fazer a diferença naquele contexto.

Ademais, devido o pesquisador ser o único professor de Língua Portuguesa e Inglesa com disponibilidade de carga horária, foi proposto assumir turma dos 8.º e 9.º e anos do ensino fundamental na disciplina de Língua estrangeira moderna inglês (LEM). Como resultado, ter-se-ia uma carga horária de 7 aulas em cada turma. Entretanto, apesar de possuir um bom relacionamento com os alunos, o educador precisou criar meios didáticos e pedagógicos que seriam capazes de suprir a diversidade metodológica nesse momento. Neste ponto, entram as questões tecnológicas como meio para diversificar a aprendizagem, por meio do ensino de Inglês, Literatura e Língua Portuguesa, pois a escola possuía suportes tecnológicos para a diversidade em metodologias. Assim, realizou várias atividades envolvendo as turmas, sempre buscando dar espaço para participação e reflexão dos alunos sobre temas que condizem com sua realidade social, racial e regional.

Diante das considerações levantadas, julga-se necessário destacar as discussões realizadas durante as disciplinas do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP), as quais foram de crucial importância para que o professor-pesquisador fosse capaz de compreender os desafios da sua prática profissional, seja em sala de aula ou fora dela. Além disso, por meio das aulas, apresentações de seminários, debates de leituras e perspectivas de autores, mostrou que a importância de debater sobre assuntos relacionados às teorias da educação, as teorias pedagógicas, as práticas docentes e os desafios diários, seja na rede pública ou particular de ensino.

Nesse sentido, os saberes docentes foram sendo construídos, contextualizados e ressignificados, durante o processo de ensino-aprendizagem, em contexto de formação continuada. Isso tudo permitiu criar uma reflexão sobre a própria prática pedagógica no sistema de ensino, do qual o professor-pesquisador faz parte.

Assim, a formação docente, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, seguramente, mostra-se uma grande oportunidade, para que o professor desenvolva uma reflexão acerca da sua atuação

profissional, com o intuito de fornecer uma formação de qualidade para os seus alunos. Todas as aulas, disciplinas e temas abordados, no decorrer do curso, mostraram-se de grande valor para o desenvolvimento crítico e reflexivo no que se refere à atuação do profissional da educação e no desenvolvimento da sua perspectiva em relação ao ensino e aprendizagem dos discentes em diferentes áreas do conhecimento científico.

Considerações finais

As considerações, aqui tecidas, decorrem de leituras e discussões realizadas nas disciplinas do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP). Em relação aos textos lidos, eles buscam fazer uma relação com a prática profissional no dia a dia, seja dos estudantes e dos pesquisadores, compartilhando perspectivas e reflexões sobre o sistema de ensino, o que permite fazer assim uma relação de teorias da prática docente e práticas profissionais.

Por meio das discussões levantadas durante as disciplinas, sempre se buscou destacar a importância dos conhecimentos teóricos para a atuação profissional, visto ser o professor responsável pela formação dos alunos, a formação de qualidade é crucial para uma boa prática docente. Além disso, fomentaram-se discussões a respeito do espaço escolar e sua importância como um espaço democrático e receptivo para os alunos. Somente dessa forma a construção do conhecimento será completa, pois o aluno é o agente principal desse processo.

Sem dúvidas, as discussões e reflexões sobre o espaço escolar e as teorias e práticas pedagógicas são fundamentais para orientar os professores para melhor compreensão da prática docente e seu papel como agente transformador. Dessa forma, o compartilhamento de diferentes visões e posicionamentos demonstra a importância do professor estar em constante formação e reflexão dos saberes. O ato de educar é um trabalho árduo, que consiste em constante busca de melhorias, seja no sistema de

ensino, como na luta pelos direitos que, muitas vezes, nos são negados. Somente assim, a formação docente e à docência se firmam como um ato de resiliência.

Referências

ANDRÉ, Maria Elisa Dalmazo Afonso. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, Ilma Passos. A. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 123-134 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 35 – 56. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. IN: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente** / José Carlos Libâneo – 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 67).

MARTINS, Pura Lucia Oliver. As formas e Práticas de Interação entre professores e alunos. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Lições**

de Didática. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 75-100.
(Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 112-182.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la Praxis.** Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003, p. 263-317.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Lições de Didática.** 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Teorias pedagógicas e ação docente: um relato a partir da educação básica no Brasil

Gabriely Cristine de Souza
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Introdução

No contexto sociopolítico educacional atual no Brasil, há questionamentos a respeito da profissão docente não ser mais necessária, diante da defesa que as questões da aprendizagem seriam resolvidas com a tecnologização do ensino. Isso, pois, o chamado modelo neoliberal de educação está subordinando aspectos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, competitividade), isto é, à lógica do mercado (Libâneo, 2011).

Os professores precisam ter um preparo, saber utilizar da tecnologia, ter objetivos e intenção educativa e fazer da tecnologia uma aliada que complementa e possibilita melhores práticas pedagógicas. Essas práticas pedagógicas são referentes a uma ação docente pautada pela *práxis* (vinculação entre teoria e prática) e não a uma prática utilitarista, que reduz o professor como aplicador, que não planeja e nem reflete sobre suas práticas educativas (Libâneo, 2011).

A *práxis* não se limita a uma prática, e sim vai além da prática, é a unidade entre ela e a teoria. A dissociação entre a teoria, o pensar, a reflexão, a ciência e a prática, o dia a dia, o cotidiano na vida em sociedade não deve ocorrer, pois seu corolário é a fragmentação das atividades e do pensamento. Na educação escolar essa separação tem como consequência um esvaziamento de conteúdos, um recuo sobre os conhecimentos sistematicamente acumulados pela humanidade em detrimento do destaque do

pragmatismo, uma prática vazia de pensamento, de reflexão, de ciência que atende a um utilitarismo que serve aos interesses de reprodução do capital. (Duarte, 2010).

Ademais, a pandemia escancarou que a tecnologização do ensino não pode substituir o trabalho dos profissionais da educação, pois a escola é espaço de práticas sociais, de vivências e experiências.

Diante dessas considerações, o objetivo deste texto é relacionar as experiências na Educação Básica, com ênfase nas vivências na Educação Infantil e as transformações desenvolvidas nas reflexões sobre a ação docente a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas da disciplina de Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica (TPADEB) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

No primeiro tópico é realizada uma discussão a respeito do contato com as teorias pedagógicas na formação inicial, bem como as inquietações provocadas durante essa formação. Em seguida, foi desenvolvida uma análise das teorias pedagógicas e sua relação com o contexto sociopolítico educacional brasileiro, com destaque para a importância da união entre a teoria e a prática na formação e na ação docente. No próximo item é apresentado o relato de uma experiência na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, problematizando sua origem assistencialista e a importância de ações docentes dotadas de intencionalidades pedagógicas. Por fim, são explicitadas as contribuições que a formação continuada possibilitou para a apropriação de conhecimentos mais aprofundados que sanaram as inquietações elaboradas na formação inicial e permitiram reflexões contínuas sobre a ação docente.

Teorias pedagógicas e formação inicial e continuada

Na Graduação em História, o contato com as teorias pedagógicas não foi realizado de maneira tão aprofundada, até mesmo por

questões estruturais curriculares. No entanto, permitiu algumas inquietações a respeito do distanciamento entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos pedagógicos que envolvem a docência. Assim, ocorreu um esforço em direção a estudos que apresentassem a importância da vinculação entre a teoria e a prática na ação docente e a necessária superação de formações que limitam a atividade docente.

Isto, pois, ao considerar os desafios atuais para a formação de professores, de modo geral, e na área de História, em específico, há uma resistência aos ordenamentos governamentais para o Ensino de História na Educação Superior. Esses ordenamentos negou aos historiadores e profissionais de outras formações que atuam em licenciaturas a condição de sujeitos pensantes do processo de formação de professores, pois reforçam a indiferença referente às questões do ensino em geral e à formação do professor(a) ao dicotomizar as formações docentes, negando ao formador do professor(a) de História a condição de pensador educacional. (Cerri, 2013).

Por sua vez, na Graduação em Pedagogia, o contato com as teorias pedagógicas ocorreu de maneira superficial, ainda mais, ao considerar, que diferentemente da formação anteriormente mencionada que foi realizada em uma Universidade pública e de modo presencial, esta formação ocorreu em uma Universidade privada e à distância (modalidade EaD), por motivos de necessidades pessoais. Entende-se a relevância do ensino presencial e as lacunas deixadas em um ensino EaD, ainda mais ao ser realizado em um ambiente privado que, de modo geral, trata a educação como uma mercadoria, com interesses voltados aos lucros e ao mercado no âmbito do sistema capitalista.

De modo geral, pensando em ambas graduações, pode-se destacar algumas considerações a respeito do conhecimento adquirido sobre as teorias pedagógicas. A formação inicial foi marcada por duas perspectivas predominantes: a Escola Nova e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A primeira esteve presente em algumas disciplinas, incluindo disciplinas referentes a estágios e programas de iniciação à docência, com ênfase na crítica a um ensino que transmitisse conteúdos, destacando a importância do estudante participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem e construir conhecimentos, sendo o professor um auxiliador que deveria desenvolver oportunidades para os estudantes aprenderem a aprender.

No decorrer da trajetória acadêmica, tomou-se conhecimento sobre a segunda perspectiva. A Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza a importância dos alunos, especialmente, os das escolas públicas de terem acesso aos conteúdos, uma vez que esses fazem parte dos saberes historicamente acumulados pela humanidade e é essencial a sua apropriação pela classe trabalhadora, visando a transformação da sociedade atual, estruturada seguindo o sistema capitalista vigente. É essa perspectiva que foi/está sendo aprofundada e identificada com a compreensão de educação e de mundo na formação continuada no mestrado profissional, ainda mais ao refletir sobre a estrutura da escola pública, inserida no contexto sociopolítico atual que acarreta um esvaziamento de conteúdos.

Ademais, outra problematização estimulada na formação inicial e aprofundada na formação continuada é em relação ao desenvolvimento da criança e em como ocorre o processo de aprendizagem. Foram trabalhados, principalmente, os pensamentos de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934).

Piaget abordou o pensamento abstrato, mental e lógico, que acontece de forma independente da ação humana sobre determinado objeto, assim, a Epistemologia Genética é um estudo de como sucede a gênese do conhecimento científico. Nesse sentido, criou teorias sobre o desenvolvimento humano no qual ele avança na obtenção de conhecimento passando por estágios, onde vai avançando de forma gradativa e progredindo cada vez mais no nível de conhecimento. (Fagundes, 2022).

Por sua parte, Vygotsky possui como base de seus estudos o Materialismo Histórico-Dialético, fundamentado no pensamento de Karl Marx (1818-1883). Para Vygotsky “[...] a pessoa não se

desenvolve sem que exista a interação dela com o meio social na qual ela faz parte. Por esta ênfase nas relações sociais no processo de desenvolvimento, a sua teoria foi chamada de Teoria Histórico-Cultural” (Fagundes, 2022, p. 05).

As considerações realizadas são referentes à formação inicial, as quais suscitaram discussões e debates na formação continuada, bem como um aprofundamento e um movimento de ação-reflexão-ação na prática profissional.

Contextualização das Teorias Pedagógicas no Brasil em sua relação com a Ação Docente na Educação Básica

É fundamental a apropriação das teorias pedagógicas para a ação dos professores na Educação Básica, pois os docentes para realizar sua prática educativa na sala de aula, orienta-se por concepções, ideias, mesmo que nem sempre tenha consciência explícita delas.

É preciso vincular teoria e prática de forma dialética, uma orientando e problematizando a outra. A relação entre teoria e prática é a questão mais fundamental da pedagogia, concebida a pedagogia como teoria da prática educativa. Sendo assim, toda pedagogia é teoria da educação, mas não se pode dizer o contrário, já que o termo pedagogia remete a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Não são consideradas pedagogias, então, teorias da educação que não possuem a finalidade de desenvolver orientações que direcionem a atividade educativa. (Saviani, 2005).

Desse modo, a transformação do mundo não ocorre somente pela prática, pois é essencial uma crítica teórica, com fins, métodos e táticas, do mesmo modo, a teoria por ela mesma, também não muda o mundo, é fundamental a unificação, a vinculação entre ambos fatores. O pensamento, as ideias não transformam por si só, uma vez que é a vida que determina a consciência. No senso comum, a realidade se explica por ela mesma e o critério do que seria verdade, teoria válida se articula com a utilidade prática e

imediate, que resolveria os problemas do dia a dia. Esse dia a dia considerado de modo fragmentado e separado da totalidade da relação entre sociedade e ser humano. (Vázquez, 2003).

Assim, é necessário ir além do senso comum, é necessário compreender que a atividade humana interfere na teoria, e a prática social envolve buscar soluções para os problemas, mas não de forma pragmatista e sim fundamentada em uma teoria que considere a totalidade da relação entre o ser humano e a sociedade.

Dessa maneira, de acordo com Vázquez (2003) a prática articula-se como um fundamento, uma motivação da teoria, sendo que esta teoria deve estar a serviço da construção de uma nova realidade, que não atenda a reprodução do capital. Isso, pois, uma ação orientada modifica a prática e colabora na transformação da realidade. Nesse sentido, a práxis no aspecto filosófico, é a interpretação do mundo, bem como o guia de sua transformação. É a atividade prática adequada a fins, objetivos, ideias, interesses que vise mudanças ou conservação de algo.

Sendo assim, compreende-se, a importância da vinculação entre teoria e prática, a práxis em todos os seus níveis, sobretudo na educação escolar, com a intencionalidade pedagógica, visando um compromisso com a transformação da realidade.

Posto a importância das teorias pedagógicas para a ação docente, é válido mencionar as teorias da educação classificadas em dois grupos por Saviani (2003). No primeiro grupo estão as teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social, que pode superar o problema da marginalidade, já que a sociedade, para este grupo, é essencialmente harmoniosa e a marginalidade é um fenômeno acidental, individual, que constitui como um desvio que pode e deve ser corrigida e a educação se configura como um meio para corrigir essas distorções. As teorias inseridas neste primeiro grupo são as teorias não-críticas: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Por sua vez, no segundo grupo estão as teorias que compreendem a educação como um instrumento de discriminação social, como um fator de marginalização, já que a sociedade é

essencialmente marcada pela divisão entre classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta nas condições de produção da vida material. As teorias colocadas neste segundo grupo são as teorias crítico-reprodutivistas, as quais são críticas por entenderem a educação remetendo-a à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo, no entanto, estas teorias não propõem caminhos para atuação na prática educativa, se limitam a criticar e a colocar a educação como fator de reprodução da sociedade. Pode-se citar como exemplos a este segundo grupo as seguintes teorias da educação: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola Dualista e Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE). (Saviani, 2003).

Saviani (2003) também destaca a importância de se afastar de dicotomias, e menciona que é necessário ir além das Pedagogias da Essência e da Existência, sendo a Pedagogia Nova relacionada com a Pedagogia da Existência, uma vez que é centrada na vida, na existência e nas atividades humanas, em oposição à concepção da Pedagogia Tradicional, vinculada com a Pedagogia da Essência, já que é centrada no intelectual, no conhecimento. Assim, “[...] nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação” (Saviani, 2003, p. 51). Por essa questão são consideradas teorias não-críticas.

A respeito da crítica realizada em relação ao movimento da Escola Nova, foi utilizada a expressão “teoria da curvatura da vara”. Esse termo foi empregado, inicialmente, por Lenin (1898-1924). Saviani (2003) recorreu a esse termo para realizar uma metáfora em que a predominância da Pedagogia Tradicional entorta a vara para o lado das matérias, dos conteúdos e a Pedagogia Nova, exercitando a “teoria da curvatura da vara” buscou curvar a vara para o lado da criança. Esta metáfora foi utilizada no intuito de questionar as verdades impostas, já que a Escola Nova se coloca como a instauradora da própria verdade.

No entanto, o movimento da Escola Nova foi enfatizado como essencial para a organização da educação pública, uma vez que o seu manifesto de 1932 foi um manifesto em defesa da escola pública. Porém, as experiências e a implantação da Escola Nova, com a estrutura da educação pública brasileira, só serviu às elites que possuem outra estrutura e contexto socioeducacional, pois para a classe trabalhadora, o discurso dominante nas pedagogias do “aprender a aprender”, que é decorrente desse movimento escolanovista, atendeu a interesses empresariais que culminaram no esvaziamento de conteúdos. Dessa forma, a Escola Nova insere-se em uma dicotomia que coloca o ensino dos conteúdos em uma perspectiva totalmente negativa, já que o foco não seria o professor ensinar e sim a criança aprender a aprender. (Saviani, 2003).

É válido salientar que o que predomina na educação escolar não é a Pedagogia Tradicional, se fosse tradicional, pelo menos teria o ensino dos conteúdos, que não é o caso da educação brasileira no período de predominância das ideias escolanovistas. O discurso em relação à educação escolar no Brasil está pautado no desenvolvimento das “competências”, no sentido genérico que o termo adquiriu nos dias atuais, que está a serviço de uma aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino e essa relação tem como decorrência o “reco da teoria”, o esvaziamento de conteúdos. (Moraes, 2001).

A escola está perdendo sua função primordial, que é ensinar os conteúdos sistematicamente acumulados pela humanidade, principalmente na escola pública, para a classe trabalhadora ter a oportunidade de acessar e de dominar o que a classe dominante domina. A questão é que essas pedagogias, ao abordarem tudo da pedagogia tradicional como ruim, coloca o ensino dos conteúdos em xeque. É evidente que o ensino desses conteúdos não deve ser realizado de forma mecânica, como na Pedagogia Tradicional, mas deve ser desenvolvido.

Nesse sentido, as pedagogias atualmente hegemônicas consistem na ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, a qual está associada a uma concepção idealista das

relações entre educação e sociedade. Ainda que há críticas a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, essas críticas são neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade. (Duarte, 2010).

Nessa visão idealista da educação, como também enfatiza Duarte (2010), os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas e a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, há o discurso de que a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz, a destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental, bem como o desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo.

Desse modo, o contexto sociopolítico e educacional atual consiste em criticar a questão do ensino dos conteúdos como fim da educação escolar, mas não critica a estrutura e organização das instituições públicas de ensino que ainda permanecem no modelo tradicional, isso porque essa estrutura tradicional e a predominância das pedagogias do “aprender a aprender”, adicionada pelo ideário tecnicista, que atendem a interesses empresariais, principalmente relacionados com a área tecnológica, contribui para a não reflexão e a divisão da classe trabalhadora, ocorrendo a manutenção da sociedade e do sistema vigente. (Duarte, 2010).

Assim, Duarte (2010) define as pedagogias dominantes como negativas, pois negam as formas clássicas de educação escolar e remontam ao movimento escolanovista do início do século passado. A filiação das pedagogias atualmente hegemônicas aos ideais escolanovistas estão em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. O contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal, pois esses elementos são mascarados e ocultados por discursos bem elaborados para cativar a população.

Na visão das pedagogias dominantes, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana. Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana. Ao contrário do pragmatismo, o marxismo desenvolveu uma teoria histórica e dialética da construção da riqueza material e intelectual do gênero humano.

Marx afirmou que a riqueza produzida na sociedade capitalista, de modo desigual, alienante e exploratório pode ser revelada, a partir da superação dessa sociedade, em que as relações de produção são transformadas, e a riqueza é medida pelo pleno desenvolvimento humano, pela liberdade individual e pela realização das potencialidades humanas em harmonia com a natureza. Diferente do que ocorre atualmente com os discursos que seduzem, os quais servem somente para a manutenção da sociedade. (Duarte, 2010).

É necessário, no âmbito da educação, superar a forma burguesa da educação escolar, sem negar a importância da transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. Isso, pois, para compreender o mais simples é preciso aprender o mais complexo. Na educação escolar, para entender o cotidiano, é necessário se apropriar de todas as esferas que estão inseridas na totalidade, na qual o cotidiano faz parte, apreender o processo, a ciência.

Nessa visão, é essencial teorias críticas que superem a crença tanto na autonomia absoluta como na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes. Nesse sentido, uma teoria, um método, uma proposta devem ser analisados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, o professor Dermeval Saviani (1943-), a partir da análise das teorias existentes, desenvolveu a elaboração de uma teoria crítica, propositiva que posteriormente denominou de Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Essa teoria pedagógica, que possuía uma finalidade de atuação na prática educativa, foi originada do movimento de refletir a respeito da superação das limitações presentes em dicotomias, como a questão da oposição entre teoria e prática.

Assim sendo, a PHC é embasada nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético elaborado por Karl Marx e na Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky. Seu objetivo é que a classe trabalhadora tenha acesso na educação escolar ao saber científico sistematicamente acumulado pela humanidade (que, provavelmente, é o único espaço que ela pode ter acesso a esse saber). A ideia é pensar em uma pedagogia que contribua para a emancipação da classe trabalhadora. Assim sendo, a PHC defende o ensino dos conteúdos sistematicamente acumulados, mas não na forma acrítica, mecanicista da Pedagogia Tradicional e nem na forma do “aprender a aprender”, idealista da Pedagogia Nova, mas sim, na forma Materialista Histórico-Dialética. (Saviani, 2003).

Como supracitado, de acordo com Saviani (2003), é imprescindível a vinculação entre teoria e prática, na perspectiva da práxis. Isso, pois, a sua dissociação prejudica a formação docente e, conseqüentemente, sua atuação na Educação Básica, contribuindo para as pedagogias dominantes, com um ensino fragmentado, ilusório, utilitarista, que visa a manutenção da sociedade vigente. A teoria pedagógica proposta por Saviani, a PHC, é, então, um caminho para o início da superação deste cenário atual que assola a educação.

Dessa maneira, a PHC propõe que o conteúdo deve levar o aluno a sair do seu senso comum, do que já tem acesso no seu cotidiano, e conseguir alcançar o pensamento científico, filosófico e artístico, não ficando só com imediatismos. Desta maneira, ao levar aos estudantes os conhecimentos que eles não têm acesso em seu

cotidiano, há um enriquecimento dos alunos com conteúdos universais e essenciais para toda a humanidade, conteúdos esses que agora são de domínio da classe burguesa dominante, mas que pode ser instrumento para a classe trabalhadora contribuir para a superação do sistema capitalista. (Saviani, 2003).

Vale ressaltar que, diferentemente da Pedagogia Tradicional, a PHC defende esse ensino dos conteúdos não de uma forma mecânica, mas de uma maneira dialética e refletindo sobre outras maneiras de organizar os espaços escolares.

Tratando da questão referente à formação docente, bem como a importância da teoria para fundamentar a prática educativa, Maurice Tardif (2014) compreende que a pedagogia tem que ser considerada em função de suas condições, condicionantes e recursos que envolvem a ação cotidiana dos profissionais, assim sendo, ela não é neutra, ao contrário, ela é portadora de questões sociais e apresenta as tensões e os problemas da sociedade atual.

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Ela não se confunde com as técnicas materiais, nem com as técnicas específicas com as quais é tão identificada. Assim, a aula expositiva, o estudo dirigido, os procedimentos de ensino-aprendizagem são apenas parte ou elementos do ensino e não o todo. (Tardif, 2014).

No entanto, diferente da perspectiva de Saviani (2003) e Duarte (2010), Tardif (2014) entende que um dos objetivos do professor é criar as condições que possibilitem a aprendizagem dos conhecimentos pelos alunos num contexto de interação. Para isso, é preciso considerar que esses objetivos deveriam se materializar no cotidiano, no contexto da atividade escolar mediada pelas relações pedagógicas vivenciadas pelos diversos atores escolares. Esse cotidiano é referente ao dia a dia de cada indivíduo, de forma fragmentada, e não a totalidade associada ao sistema dominante e às atividades sociais ligadas a ele e inseridas na prática social com o objetivo de transformar a sociedade.

Pode-se entender, então, que a educação escolar brasileira é perpassada por teorias pedagógicas heterogêneas. Como explicita Bogdan Suchodolski (1903-1992), as posições pedagógicas defendidas ao longo da história nunca foram homogêneas, há um conflito ocasionado por interesses divergentes e contradições internas que se tornaram ponto de partida da luta de concepções. Essas lutas são crescentes e ocorrem entre o que se designa pedagogia da existência e pedagogia da essência. (Wojnar; Mafra, 2010).

A pedagogia da essência está atrelada a concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o ser humano deve ser, assim, é a sua essência que o determina. Uma das principais fontes destas concepções é a filosofia de Platão. O papel da educação é ser um fator que conduz o ser humano à descoberta de sua essência verdadeira e ideal. Em contrapartida, filósofos como Rousseau, questionou a pedagogia da essência, pois a realidade que o interessava era a vida concreta, cotidiana do ser humano. Sendo assim, ocorreu um fortalecimento da pedagogia da existência. Essa pedagogia que revelaria o sentido e as necessidades do presente e a educação atenderia e se organizaria de acordo com estas concepções. (Wojnar; Mafra, 2010). Como já citado acima, Saviani (2003) afirma a necessidade de ir além dessas pedagogias, da Essência e da Existência.

Nesse sentido, Suchodolski, também reflete sobre uma pedagogia pensada para o futuro, a qual deveria aliar a atividade pedagógica a uma atividade social que visa evitar que a existência social do ser humano esteja em contradição com a sua essência. Uma nova proposição de pedagogia que não seja dual. A educação virada para o futuro é uma via que permite ultrapassar os interesses da pedagogia burguesa, pois as concepções vigentes de educação estão contidas em uma realidade que não é a única possível. (Wojnar; Mafra, 2010).

Suchodolski foi uma importante referência para o educador Paulo Freire (1921-1997). Freire problematizou que os seres humanos são condicionados e não determinados e que a realidade social atual foi construída historicamente e, da mesma forma, não

é a única possível. Há caminhos que possibilitam a transformação dessa realidade. Suchodolski, como Freire, também tinha uma esperança em uma educação emancipadora. A proposta de educação freireana é libertadora, democrática e crítica, não se encaixa em rotulações e dicotomias, e sim consiste em uma alternativa a projetos de educação tradicionais e tecnicistas, que levam em consideração os interesses do meio empresarial, que não permitem aos estudantes refletirem e formarem sua consciência crítica. (Freire, 1987).

Assim, o futuro é possibilitado pelo esforço, pelas reflexões do trabalho presente. E um caminho está na exploração da interconexão entre a ciência, a técnica e a arte, e como a integração desses aspectos na prática social dos indivíduos é essencial na educação.

Relato de uma experiência docente desafiadora na Educação Infantil

A escola se configura como um espaço que possibilita o encontro sistemático de seus membros para a discussão e reflexão dos problemas e dificuldades que cada um enfrenta no seu cotidiano, no entanto, é preciso trabalhar esse cotidiano na perspectiva da totalidade humana e não de forma fragmentada que somente atenda a interesses particulares e a manutenção do sistema vigente que é exploratório, desarticulador, desigual.

Além disso, como explica Candau (2008), é necessário redefinir o papel do professor, no sentido mais amplo do que "dono de um determinado saber", a sua ação deve estar fundada a partir da reconstrução do conhecimento pelo aluno, permitindo, na verdade, o estabelecimento de pontes reais entre a história de vida, as experiências acumuladas pelo aluno e os conhecimentos sistematizados que ele precisa dominar. Para essa redefinição, do mesmo modo que afirmou Saviani (2003) é fundamental o pleno domínio do conhecimento a ser trabalhado e da estrutura e evolução desse conhecimento por parte do profissional, pois

somente esse domínio lhe permitirá buscar novas alternativas metodológicas, um novo saber fazer, inserido em um contexto e com uma consciência política.

O conhecimento constitui o elemento vital a mediar o trabalho entre o professor e o aluno. O significado da relação pedagógica se justifica exatamente pela transmissão, apropriação crítica e produção de um conhecimento novo por alunos e professores, já que não se pode assumir o conhecimento acumulado pela história de forma irrestrita e absoluta. Historicamente, as tendências pedagógicas manifestadas na prática escolar têm servido a um projeto burguês de sociedade. Mas, o conhecimento sistematicamente acumulado pela humanidade e a escola não são burgueses em si. (Candau, 2008).

Desse modo, a educação escolar através de possibilitar o acesso aos conhecimentos em todos os seus aspectos, sociais, culturais, científicos, artísticos desde a primeira etapa da Educação Básica para os filhos da classe trabalhadora é um caminho para propiciar uma educação crítica, integral e transformadora da realidade social.

Neste cenário, se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade, da prática social. Para tal, é fundamental que “o educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas [...], tornando o processo de ensino-aprendizagem em algo realmente significativo” (Gasparin; Petenucci, 2020), colaborando, então, para uma educação transformadora.

Ademais, é indispensável problematizar a origem assistencialista que está atrelada à Educação Infantil, bem como a dicotomia entre o cuidar e o educar, já que nos dias atuais ainda há a visão das educadoras dessa etapa da Educação Básica como “tias” que apenas cuidam das crianças. Isso, pois, historicamente,

principalmente nas escolas públicas, voltadas para a classe trabalhadora, a Educação Infantil surge vinculada a ideia de cuidar das crianças, de dar assistência para as mães trabalharem, ainda mais após o período da Revolução Industrial, em que as mulheres adentraram ao mercado de trabalho, no contexto de ampliar a mão de obra em meio as mudanças do sistema capitalista. (Candau, 2008).

Dessa maneira, as docentes que atendem a essa etapa educacional, estão vinculadas a um processo histórico-social, em que são vistas como cuidadoras por serem mulheres e, assim, serem associadas ao trabalho maternal e não a um trabalho com intenção pedagógica que visa a formação e desenvolvimento integral da criança desde a primeira etapa da Educação Básica.

A mediação metodológica na educação escolar, defendida por Candau (2008), é fundamental para articular esse saber escolar e as necessidades concretas de vida desses alunos. Assim sendo, é indispensável refletir sobre a maneira, como fazer a associação entre esses conteúdos e as condições de existência dessas crianças, uma vez que metodologia não é só técnica, é política e tem que estar relacionada com uma intencionalidade educativa e pedagógica.

Cabe uma menção a uma experiência vivenciada em um estágio realizado na Educação Infantil. Esse estágio ocorreu durante a formação inicial na área da Pedagogia e ainda não se tinha, de forma tão sistematizada, a compreensão atual da importância das teorias pedagógicas na orientação da prática educativa em sala de aula, bem como da essencial reflexão sobre a própria ação docente. Esse período foi fundamental para a escolha em seguir a formação na área da Pedagogia e ir além dessa formação inicial, desenvolvendo uma formação continuada para se aprofundar, especificamente, os conhecimentos referentes a Educação Infantil.

Por essa razão, as observações e algumas ações docentes realizadas nesse estágio foram desafiadoras, ainda mais ao considerar que ocorreram situações que, na perspectiva de formação docente compreendida atualmente, não seriam enfrentadas da mesma maneira. Na turma designada, de modo

geral, não havia reflexões sobre o cuidar e o educar, a ênfase era no cuidado com as crianças.

A teoria e a prática eram desvinculadas, sem uma intencionalidade pedagógica referenciada. Os momentos de contato das crianças com os conteúdos eram separados dos momentos do lúdico, das brincadeiras e dos cuidados necessários com as crianças. Não havia uma associação desses momentos, não acontecia uma rotina dotada de planejamento, de intencionalidade pedagógica, de estímulos, pelo contrário, era uma rotina fechada e sem conexão entre os momentos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças desde essa primeira etapa da Educação Básica.

Contribuições do PPEd na Ação Docente

A partir dessas considerações, entende-se que a formação continuada proporcionada pelo Mestrado Profissional do PPEd-UENP possibilitou a consciência da necessidade do conhecimento teórico a ser utilizado como uma base da prática pedagógica para que sejam efetivadas ações que preparem os estudantes enquanto sujeitos históricos, que possam interferir e transformar a realidade em que vivem. (Rabelo; Rodrigues, 2010). Desse modo, compreende-se o quão fundamental é refletir sobre a própria formação e ação docente.

É válido salientar que a questão do planejamento na ação docente não depende só do professor, pois para além das questões que envolvem as intencionalidades no ensino, está o fato de que a educação é um bem em disputa, no qual atende a interesses para além do planejamento. Além disso, Castanho (2012) cita a mudança em relação a didática, que nos anos 1970, era vista como sinônimo de métodos e técnicas de ensino e o professor era um executor de técnicas, sem refletir sobre as suas intencionalidades pedagógicas.

Por sua vez, nos anos 1980 se iniciam de forma mais sistematizada reflexões sobre o professor como transformador social, a partir da sua reconstrução da prática pedagógica, através

dos escritos de autores como Selma Garrido Pimenta. Desse modo, a didática seria um movimento mais amplo do que apenas técnica e essa técnica não seria neutra. Essas reflexões ocorreram no contexto após a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), em que há críticas aos modelos educacionais anteriores, com reformulações a respeito do trabalho pedagógico. (Castanho, 2012).

Desse modo, Pimenta (1999) salienta que construir identidade docente é um processo de construção do sujeito historicamente situado, uma vez que a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades. A profissão docente tem um caráter dinâmico como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

Assim sendo, é indispensável a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos). Um caminho para superar a fragmentação dos saberes é construí-los a partir das necessidades pedagógicas postas pela realidade social. É preciso, então, considerar a prática social como ponto de partida e chegada, para possibilitar uma ressignificação dos saberes na formação de professores, para refletir sobre o que se faz, e não sobre o que se vai fazer ou sobre o que se deveria fazer. (Pimenta, 1999).

Nessa perspectiva, a teoria pedagógica crítica, a PHC, é um caminho viável, pois considera o objetivo da educação escolar a partir, de um lado, da identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, da descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Sendo assim, é fundamental na formação e na ação docente unir saberes teóricos (já que se supõe um domínio de sua área de estudo, adquirido através de uma qualitativa formação inicial, além da possibilidade de uma formação continuada) com práticas pedagógicas que revelem o ensino crítico, dialógico, e em que o conhecimento é um instrumento propulsor para as transformações

sociais, por isso precisa ser dominado pela classe trabalhadora. (Fortunato; Chyczy Bruno, 2013).

Considerações finais

Os saberes docentes estão relacionados com o que os professores produzem no seu cotidiano, em seu processo de ação-reflexão sobre a sua prática pedagógica. Além disso, a educação envolve o processo de humanização, só refletir não basta, é necessário ir além da reflexão, da crítica. É preciso agir visando a prática social, possibilitar aos alunos trabalharem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los e repensá-los, ainda mais ao considerar os desafios postos pelo contexto sócio-histórico e educacional atual.

Desse modo, é essencial o papel mediador do professor no processo de aprendizagem do estudante. O processo formativo deve abranger a totalidade do ser humano, nas suas dimensões física, afetiva, cognitiva, não se reduzindo à dimensão econômica.

As reflexões e discussões viabilizadas pelo PPEd contribuíram para uma ressignificação da formação inicial recente e das poucas experiências na ação docente na Educação Básica sobre as práticas pedagógicas pensadas para a sala de aula, principalmente em relação a intencionalidade e planejamento pedagógicos, bem como sanaram as inquietações supramencionadas a respeito das limitações enfrentadas ao dissociar a teoria e a prática.

Referências

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 18^o. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 73-90; 112-120.

CASTANHO, Maria Eugênio. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Lições de Didática**. 5 a ed.

Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 35-56. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, Histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010, p. 33-50.

FAGUNDES, Raony Pantoja. **Teorias do Desenvolvimento a partir de Jean Piaget e Lev Vygotsky**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará. Abaetetuba-PA, 2022, 24 p.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira; CHYCZY BRUNO, Cristina Rolim. **Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para os profissionais da educação: saberes pedagógicos e prática docente**. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1987, p. 37-116.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. [S.l.], [2020]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 2).

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga-Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.).

Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.15-34.

RABELO, Islei Gonçalves; RODRIGUES, Rosângela Silveira. **A História da Educação e a Formação Docente:** possibilidades e contribuições para uma prática emancipada e emancipadora. In: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação - CINFE. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS, 2010.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na História da Educação brasileira. Campinas-SP: **HISTEDBR – UNICAMP**, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 36 a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 05).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17°. ed. São Paulo: Vozes, 2014, p. 112-182.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la Praxis.** Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003, p. 263-317.

WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (Orgs.). **Bogdan Suchodolski.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores), p. 88-157.

Do tradicional para o construtivismo e do construtivismo para uma perspectiva em construção...

Glaisier Mara Aparecida Mariano da Silva
Juliane Priscila Diniz Sachs

Introdução

Neste relato de experiência, pude reviver momentos que marcaram minha trajetória como aluna na educação básica, posteriormente na graduação e também meu percurso profissional.

Com isso, inicio meu relato trazendo uma situação corriqueira com uma professora do 2º ano do ensino fundamental e reflexões sobre a teoria pedagógica que vivenciei em minha formação inicial, atrelando a experiência aos escritos de Saviani (2003) e Freire (1987).

Ademais faço um relato sobre minha formação na graduação e sua base teórica construtivista e suas implicações quando adentro a sala de aula e percebo o quanto minha prática pedagógica estava distante e inquietante da teoria na qual fui formada, logo essa educadora revela os desafios enfrentados nos contextos reais da atuação profissional na educação infantil e anos iniciais em uma rede pública municipal da Educação Básica e os obstáculos enfrentados na busca por proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem que de fato fosse significativa e que os transformassem verdadeiramente.

Desta maneira, esse relato de experiência se configura como um requisito parcial para a conclusão da disciplina "Teorias Pedagógicas e Ação Docente" do Mestrado Profissional na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), mais que vai além de um instrumento avaliativo, pois este é originário de discussões sobre teorias pedagógicas e estudos relacionados à ação

docente, além de fomentar questionamentos nos docentes que diariamente se inquietam com questões no ambiente escolar e ingressam no mestrado com o objetivo de melhorar sua ação no ambiente escolar.

Para a fundamentação teórica deste relato de experiência destacam-se Freire (1987), Saviani (2003), Castanho (2012), Duarte (2010), Candau (2008) entre outros, que serão discorridos nos tópicos a seguir.

Uma aprendizagem tradicional

Certamente, para descrever minha experiência profissional, é pertinente apresentar minha trajetória como aluna educada no ensino tradicional, especialmente porque essa formação impactou diretamente na minha carreira e habilidades.

Saviani (2003) propõe a superação da Pedagogia Tradicional por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca integrar a teoria à prática educacional, promovendo uma abordagem mais contextualizada, crítica e voltada para o desenvolvimento integral dos alunos.

Para tanto é pertinente observar alguns aspectos da Pedagogia Tradicional para entender a ideia de superação proposta por Saviani (2003), logo essa teoria pedagógica se destaca por suas características mais conservadoras e centradas no professor como detentor do conhecimento. Essa abordagem pedagógica surgiu no século XIX, no contexto da Revolução Industrial.

Saviani (2003), ao discutir a Pedagogia Tradicional, relata que nessa perspectiva a escola é concebida como um antídoto para a ignorância, desempenhando um papel crucial na resolução desse problema. A sua função primordial é disseminar a instrução, transmitindo de forma lógica e sistematizada os conhecimentos acumulados pela humanidade, logo o professor é o centro do processo que apresenta e interpreta o conteúdo, enquanto o papel do aluno é memorizar e repetir os exercícios.

Desta forma o autor destaca que a avaliação tende a ser mais voltada para a verificação da assimilação dos conteúdos pelo aluno, privilegiando a reprodução do conhecimento. O professor é visto como a autoridade na sala de aula, e a disciplina é valorizada como parte essencial do processo educacional.

Contudo, é importante ressaltar que a Pedagogia Tradicional é criticada por Saviani (2003) devido falta de ênfase na formação crítica e reflexiva dos alunos, bem como a pouca consideração pelas características individuais de cada estudante.

Alinhando minha experiência ao exposto acima, não me recordo de ter tido professores que davam espaço para questionamentos, na verdade trazia comigo a ideia de que ninguém poderia ou conseguiria saber mais que um professor e que contestar a fala de um educador seria um ato descabido, apesar de, como aluna, sem dúvidas, eu não ter noção da existência de teorias que naquele momento eram adotadas por meus professores de forma consciente ou não.

Em relação a isso podemos equiparar essa perspectiva às teorias não críticas que consideram a educação como autônoma e buscam entendê-la a partir dela (SAVIANI, 2003).

Vale reforçar que a Pedagogia Tradicional, representa uma forma de organizar a instituição de ensino, sendo está um local centrado na figura do professor, sendo que os alunos eram vistos como receptores passivos, incumbidos apenas de assimilar os saberes repassados a eles. Esse modelo reflete a chamada "educação bancária", nos termos de Freire (1987).

A definição de Paulo Freire sobre Pedagogia Tradicional me traz uma lembrança bem marcante da minha professora da segunda série do ensino fundamental, que era temida por muitos e esse fato lhe concedia o estigma de ser uma excelente professora.

Quando me recordo dessa professora, me vem à cabeça os dias de prova, em que ela deixava de pé os alunos que estavam com dificuldade para fazer a prova e necessitavam estudar mais o conteúdo. Suas avaliações eram baseadas em exercícios que eram feitos ao decorrer do bimestre e que tínhamos que decorar as

respostas para fazer as provas, até que em uma de suas avaliações, eu esqueci a resposta de uma pergunta e pedi para que ela me deixasse de pé para estudar, mas ao invés de me deixar estudar, ela simplesmente me deu resposta. A atitude daquela professora foi, por muito tempo, vista por mim como uma demonstração de carinho, mas imagino o quanto a ação de me deixar de pé para estudar poderia ter me afetado negativamente, tanto na vida pessoal quanto profissional.

Reconheço que minha trajetória na educação básica foi marcada pela concepção chamada de "educação bancária" de Freire (1987), que foi utilizada pelo autor para criticar uma abordagem tradicional de ensino, caracterizada por uma falta de diálogo autêntico e uma ênfase na memorização e repetição, em detrimento do desenvolvimento crítico e da compreensão profunda.

O autor citado no parágrafo acima, propôs uma abordagem alternativa chamada "educação problematizadora" ou "educação libertadora", na qual o ensino é baseado no diálogo, na participação ativa dos alunos e na reflexão crítica sobre a realidade. Nesse contexto, os educadores e alunos colaboram para construir conhecimento e o processo educacional é mais interativo e dinâmico.

Contudo, ao reconhecer que minha trajetória na educação básica foi marcada pela abordagem tradicional, consigo refletir sobre como essa experiência influenciou minha perspectiva e abordagem no ambiente profissional.

Em virtude disso, é interessante explorar como superei desafios decorrentes dessa abordagem e como isso moldou minha visão sobre educação e aprendizado.

Conhecendo as teorias pedagógicas

Encerrada minha etapa na educação básica, no ano de 2011 ingressei no curso de Pedagogia em uma universidade particular na cidade de Ourinhos - SP, durante o curso, a tendência pedagógica que estava em alta era o construtivismo, me recordo

dos professores enfatizarem a importância de se trabalhar com o lúdico e que devíamos sempre partir do que o aluno sabia e que tudo que fosse feito diferente disso estaria errado, logo os autores base do curso eram Piaget e Vygostky.

Ao decorrer do tempo fiz duas pós-graduações lato sensu que pouco contribuíram com minha atuação profissional e outra graduação em Letras/Espanhol, que diferente da faculdade de Pedagogia, que trazia muito clara sua tendência pedagógica, o curso de Letras não tinha como foco as teorias pedagógicas, sendo que das poucas disciplinas que iriam abordar de alguma forma as correntes pedagógicas eu acabei dispensada das disciplinas, logo minha referência teórica continuou sendo o construtivismo.

A realidade da sala de aula

Antes mesmo de terminar a segunda graduação, e ainda tendo como base o construtivismo, no ano de 2019 assumi o concurso de professora regente do ensino fundamental 1 e com a prática veio a percepção da necessidade de fazer escolhas pedagógicas.

Com isso, se presume que eu deveria adotar uma postura clara em relação aos objetivos e abordagens para fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem de meus alunos inseridos em contextos sociais e institucionais específicos, já que a minha escola é localizada em uma região mais periférica da cidade em que moro, com alunos que vivenciam muitos problemas familiares, problemas no desenvolvimento da aprendizagem devido a falta de estímulo no âmbito familiar, crianças que fazem sua única refeição do dia na escola e tem como base afetiva seus professores.

Considerando esse perfil de aluno, é interessante observar o que Castanho (2012) diz sobre os objetivos da educação são os resultados da ação educativa, que são:

[...] comportamentos individuais e sociais, perfis institucionais, tendências estruturais. Em outras palavras, são as mudanças esperadas como consequência da ação educativa nas pessoas e

grupos sociais, nas instituições dedicadas ao ensino e nas organizações de âmbito mais largo responsáveis por políticas educacionais. (CASTANHO, 2012, p. 40).

Envolvida nesse contexto desafiador, tive que assumir não apenas a responsabilidade de justificar o "porquê fazer", mas também de articular claramente o "o quê e como fazer". Essa tomada de posição pela pedagogia refletia a necessidade intrínseca de orientar minha ação educativa com base em princípios pedagógicos sólidos.

Minha ação educativa tinha que ser respaldada por uma fundamentação ética, em uma busca constante pela humanização dos meus alunos por meio de uma prática educacional que mostrasse a eles uma outra forma de ver mundo, com outras possibilidades, visto que não raras vezes, ouvi alunos dizendo que quando fossem adultos queriam ser bandidos, crianças essas, filhos de pai ou mãe presidiários, ou que então nunca tinham conhecido seu genitor.

Em virtude dessa realidade, sempre tive a preocupação em compreender como os fatores socioculturais poderiam influenciar nos processos de transformação daquelas crianças, e entender qual seria a melhor condição para que esses sujeitos alcançassem uma aprendizagem mais eficaz, Castanho (2012), fala sobre a "relação intencional", ou seja, meus objetivos tinham que ser eficientes para garantir que houvesse apreensão daquilo que eu estava propondo a eles.

Todavia, ao adentrar em sala de aula, percebi o quão raso era meu conhecimento sobre a base teórica na qual eu havia sido formada, pois, teoricamente, meus professores da primeira graduação me formaram dizendo que eu teria que partir daquilo que meu aluno sabia, mas eu não conseguia compreender como eu poderia desenvolver meu trabalho a partir de vivências tão controversas e tão delicadas e ninguém de fato sabia me dizer como fazer meu trabalho de maneira eficaz.

Meu sentimento nas formações continuadas, com a equipe responsável pelo sistema de ensino do município, era de que aqueles

formadores eram perfeitos, pois eles sempre conseguiam fazer experiências maravilhosas com seus alunos e aquilo me inquietava, pois em uma sala com 20 alunos e sem alguém para me auxiliar, eu tinha a impressão que seria difícil ou até impossível trabalhar, por exemplo, com rotações por estações de aprendizagem todos os dias, além da precariedade de materiais e falta de tempo hábil para executar esse tipo de metodologia com frequência.

A realidade é que ao decorrer desses 4 anos que atuo em sala de aula, participei de inúmeras formações continuadas, onde poucas ações surtiram efeito profícuo em minhas turmas, logo, também já presenciei muitos relatos de companheiras de trabalho que compartilham das mesmas inquietações e que assim como eu acabam trabalhando de forma intuitiva, e que por não ter muito claro, faz uma miscelânea de concepções pedagógicas, que podem até mesmo ter princípios contrários. Acerca do assunto, Duarte (2010) ressalta que

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações (DUARTE, 2010, p. 21).

Logo, com a intenção de melhorar minha prática pedagógica, ingressei no mestrado e com os textos e discussões com os professores da disciplina tive meu primeiro contato com a Pedagogia Histórico-Crítica, e com a proposta de fazer esse relato de experiência, me senti instigada a entender o porquê da teoria que me foi apresentada lá na graduação não se converteu em efeitos positivos na minha prática pedagógica.

Contextualização do Construtivismo

Desta maneira é pertinente observar a origem do construtivismo e as reflexões de Piaget sobre questões educacionais, vindas predominantemente do movimento reformista e os princípios da Escola Nova. Com isso Duarte (2010) faz uma contextualização do construtivismo de acordo com Piaget, sobre o ponto de vista pedagógico, onde ...

[...] isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento. Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos. (DUARTE, 2010, p. 40)

Nesse contexto, se pode afirmar que Piaget apoiava certos temas valorizados pelo escolanovismo, como os métodos ativos, a ênfase na atividade e no interesse da criança, o fomento ao trabalho em equipe e o incentivo ao autogoverno. Piaget concordava, da mesma forma, que a Pedagogia deveria ter fundamentos científicos e que a educação precisava se libertar do excessivo verbalismo e da postura do professor como o centro do processo. Logo, Ferreira (2001, p.27), afirma que “as relações entre a teoria de Piaget e a instituição escolar e/ou a pedagogia quase sempre foram confusas (é o mínimo que se pode dizer)”, além disso a autora relata que o construtivismo foi entendido como uma teoria capaz de resolver todos os problemas de aprendizagem das escolas e serviria como um ponto de partida para decidir os currículos escolares a serem adotados.

Todavia, se entende que ao adotar essa teoria, que tem como princípios os escolanovistas, só se poderia trabalhar aquilo que fosse do interesse do aluno, assim se estaria conforme Duarte (2010,

p. 41) “opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal.”

Em virtude disso, e observando e comparando minhas experiências e convivência em ambientes e formações continuadas no início da carreira, e hoje, após ingressar no mestrado e ter maior contato com as teorias pedagógicas, consigo inferir que as conceituações de Piaget chegaram de maneira deturpada para os professores.

Assim, a teoria chegou no âmbito escolar com o significado diferente daquilo que foi apresentado inicialmente por Piaget, restando a ideia de que o construtivismo é uma teoria onde o aluno não pode ser corrigido, que as crianças devem ser deixadas soltas e ainda de que o planejamento das aulas pode ser interrompido a qualquer momento, se caso o interesse dos alunos for outro, para ter assim sua necessidade atendida, no entanto, é pertinente observar os escritos de Piaget, onde o mesmo afirma que “a pedagogia está longe de ser uma simples aplicação do saber psicológico” (Piaget, 1994, p. 301).

Contudo, digo por experiência própria, nós professores passamos por inúmeras capacitações aligeiradas, sem aprofundamento teórico, para tentar assimilar uma teoria que está mais relacionado ao campo psicológico do que pedagógico, afirmação essa dada por Chakur (2015), para dar conta de questões pedagógicas complexas, questões essas reduzidas a slogans, como por exemplo, de que o aluno traz uma bagagem de sua vida cotidiana e que a escola só vai aprimorar esses conhecimentos da vida cotidiana, logo Duarte (2010), ressalta que não existe uma distinção absoluta entre a natureza cotidiana e não cotidiana de uma atividade.

Desta maneira, considerar a ideia equivocada de que só o que o aluno traz de sua vida cotidiana importa também é uma forma de alienação, pois implica em objetivos rasos, genéricos que não levam o indivíduo a pensar criticamente sobre determinadas questões.

Assim, o construtivismo, assim como outras teorias pedagógicas, passou por um período, onde tinha que dar

resultados, porém por conta de todo despreparo daqueles que instituem as leis, só gerou professores despreparados, que não conseguiram compreender a teoria mas que tiveram que reproduzir conceitos descontextualizados, desorganizados e distorcidos que de acordo com Chakur (2015) levou os professores a uma assimilação deformante, e lamentavelmente, as concepções distorcidas que o professor internaliza sobre a teoria construtivista inevitavelmente influenciaram a implementação prática e, por conseguinte, o processo de aprendizagem dos alunos.

Como professora, formada em bases construtivista, ao escrever esse texto, me lembro de em muitos momentos, talvez por conta da inexperiência ou então por internamente não concordar com as informações que nos eram passadas, me deparei por diversas vezes em conflito, pois tinha que seguir um material onde só priorizava o brincar e questões rasas e simplificadas do cotidiano, mas inquieta por que internamente queria ensinar além do básico para meus alunos, eu queria que eles refletissem sobre o todo e não só da parte, mas era podada porque vencer o conteúdo e preencher fichas diagnósticas era o que de fato é priorizado.

Considerações finais

Vivenciar o mestrado é sem dúvidas um divisor de águas para compreender a minha formação inicial e atuação em sala de aula, e é uma experiência que gostaria que todos os meus parceiros de profissão pudessem experimentar.

A graduação nos concede a habilitação para adentrar em sala de aula, mas não nos forma para de fato atuar, plantar e colher bons frutos, assim como Ludke (2008) em Candau (2008) afirma que o futuro professor tem pouco contato com outros profissionais, o que ocasiona falta de comunicação para soluções de ensino entre os pares e falta de reconhecimento do trabalho exercido, e que ao contrário do futuro médico, o professor é lançado em sala de aula sem supervisão em sua iniciação.

Apesar dessa situação, sabe-se que a essência da pedagogia reside na formação humana, abordando o destino das pessoas por meio de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, logo a formação humana implica em intencionalidade e valores que transcendem os discursos de grupos específicos, o mundo cotidiano dos alunos e sua subjetividade e que a educação escolar, nesse contexto, lida com o conhecimento como um elemento fundamental para as condições de liberdade intelectual e política.

Por isso, ao trabalhar com os conteúdos escolares e os processos de construção do pensamento, os professores desempenham um papel crucial no desenvolvimento desse poder, sem negligenciar a importância de ouvir as vozes e compreender a experiência social concreta dos alunos.

No entanto, os professores não têm preparo suficiente e de qualidade para compreender a realidade de seus alunos, para entender o processo de desenvolvimento cognitivo dos discentes, que envolve a internalização de conceitos, teorias, habilidades e valores. Para tanto, no texto “Rumo a uma nova didática” de Candau (2008), a autora Lelis (2008) faz apontamentos sobre o papel do professor

Mais do que “dono de um determinado saber”, a sua ação deve estar fundada a partir de uma premissa: a reconstrução do conhecimento pelo aluno. Essa premissa nega por si mesma a transmissão de conceitos, de regras fundadas sobre noções abstratas ou idealizadas da realidade.

Ela permite, na verdade, o estabelecimento de pontes reais entre a história de vida, as experiências acumuladas pelo aluno e os conhecimentos sistematizados que ele precisa dominar. Mas exige, em contrapartida, o pleno domínio do conhecimento a ser trabalhado e da estrutura e evolução desse conhecimento por parte do profissional, pois somente esse domínio lhe permitirá buscar novas alternativas metodológicas, um novo saber fazer. (Lelis, 2008, p. 86).

No entanto, percebo que ao tentar buscar novas alternativas metodológicas, tenho a impressão de que sempre tropeço em

questões burocráticas e não consigo perceber o sentido social em minhas ações, porque sempre há por traz questões mercadológicas, onde não se sabe ao certo qual o real sentido daquela ação.

Desta forma, meu papel como professor acaba sendo o de executor das políticas educacionais, transformando meu trabalho em uma ação subjetiva voltada para a satisfação dos interesses individuais de terceiros, sem que haja uma consideração adequada ao contexto social dos alunos.

Além dessa tomada de consciência, o mestrado, me fez refletir sobre as finalidades da educação, acerca das conexões entre minha prática e a sociedade, e pensar em outros caminhos para concretizar as atividades educacionais tendo a ciência da minha missão histórica em relação a construção da essência de meus alunos.

Nessa vertente, quero orientar minha prática para uma educação que tenha como propósito a transformação da sociedade, onde meus alunos se posicionem de forma contrária à ordem existente, visto que constatei que infelizmente quando estamos em sala de aula, perdidos com a nossa prática e com a teoria pedagógica que permeia nossas ações, em muitos momentos temos uma ausência de perspectiva de futuro e não conseguimos assumir uma postura crítica que nos capacite a detectar os desafios que rodeiam nossa atividade e a identificar as fragilidades de nossa prática.

Deste modo, ao observar minha trajetória desde o momento em que eu era aluna da educação básica, recebendo uma educação bancária, que nas palavras de Freire (1987) é uma abordagem da pedagogia tradicional, vejo que a postura da minha professora da segunda série não nos era garantido o desenvolvimento da autonomia, visto que sua prática era conservadora, mecanicista e pragmática, e constato que as ações dessa professora me deixou marcas, que me impediu de reproduzir em minha sala de aula a prática da qual ela fazia uso, visto que sempre prezo pela autonomia e incentivo a iniciativa dos alunos.

Logo, esse relato me demonstrou que apesar das inquietações com a base teórica de minha formação docente, noto que o construtivismo passou por muitas deturpações, e que segundo

Chakur (2015) é crucial destacar que a teoria de Piaget aborda a inteligência e suas funções, reconhecendo que nem todas as funções se desenvolvem na direção de uma construção, mas especificamente aquilo que ele denomina como inteligência lógico-matemática, ou seja, o aspecto operativo da inteligência. Nesse sentido, embora o aspecto figurativo da inteligência, compreendido pela percepção, imitação, memória e imagem mental, esteja subordinado ao aspecto operativo, não deixa de estar presente e ter sua importância reconhecida pela escola.

Ainda para a autora citada no parágrafo acima é na escola que a criança tem a oportunidade de adquirir diversos tipos de conteúdo, assim permitir que a criança "descubra" ou "construa por si mesma" os conteúdos, como já testemunhei em muitas formações, ou em conversas informais, nem sempre é um método adequado.

Com estudos realizados a fim de entender o porquê das falhas resultantes da adoção da teoria construtivista, muito se deve ao fato de muitos autores não terem identificado e separado o que pertence a área da psicologia e o que diz respeito à área educacional, o que levou muitos alunos a terminarem a primeira etapa da educação básica com dificuldades de aprendizagem, além de ter gerado frustrações e inseguranças nos professores que tinham que atender a instruções oficiais.

Neste momento, não quero terminar meu relato me rotulando como praticante de uma teoria ou outra, pois vejo que ainda tenho muito o que aprender sobre as teorias pedagógicas.

E isso demanda meu amadurecimento intelectual, um genuíno desejo de conhecimento, estudo direto das teorias em suas fontes e, somente após isso, me sentirei pronta para afirmar que minha prática está direcionada para determinada teoria, mas que acima de tudo se aplique efetivamente ao contexto escolar ao qual eu estiver inserida.

Referências

- CHAKUR, C. R. S. L. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 171 p.
- CANDAU, V. M. (org). **Rumo a uma nova didática**. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (p. 73-90;112-120).
- CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 35 – 56. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010, p. 33-50.
- FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre, SP: Artmed, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo, SP: Summus, 1994
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 05).

Reflexão sobre as teorias pedagógicas e o movimento maker: um relato de experiência

Juliana Barcelos Amaral
Flávia Évelin Bandeira Lima Valério

Introdução

No contexto desafiador da educação contemporânea, a formação continuada de professores e a aprofundada compreensão das teorias pedagógicas emergem como pilares fundamentais para o desenvolvimento de práticas educacionais eficazes e inovadoras. Diante de um cenário educacional em constante transformação, a exploração abrangente de diversas teorias pedagógicas não apenas enriquece as abordagens dos educadores, mas também os capacita com as ações de seus escolares. Essa busca incessante por aprimoramento não se configura apenas como um processo de aprendizado constante, mas, sobretudo, como uma jornada essencial para a construção de práticas pedagógicas estrategicamente condizentes aos desafios contemporâneos da educação.

Como Professora da Efetiva da Rede Municipal de Educação de Ourinhos/SP há dez anos e Professora de Educação Tecnológica do Colégio Santo Antônio de Ourinhos/SP há três anos, minha jornada acadêmica teve início em 2009, quando me mudei para Ourinhos para cursar a FATEC. Nessa instituição me formei em Licenciatura em Sistemas e Tecnologias da Informação. Durante esse período, tive uma breve vivência com a escrita acadêmica e iniciações científicas, participando de alguns congressos nacionais e internacionais.

Refletindo sobre minha formação inicial e as contribuições da disciplina Teorias Pedagógicas na Ação Docente da Educação Básica, reconheço que tive um acesso limitado às teorias

pedagógicas durante a graduação em Educação Tecnológica. O foco predominante foi na transmissão de conhecimentos técnicos, com pouca ênfase em abordagens teóricas em autores da área da educação. Essa lacuna me motivou a busca de uma formação continuada, como o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPED) para enriquecer minha base teórica e possuir uma abordagem mais consciente e embasada em minhas práticas educacionais.

Além da graduação, também me formei em Técnico em Segurança do Trabalho (2011) e Técnico em Informática (2012). Em 2013, ingressei na Rede Municipal de Educação como Professora Adjunta Substituta de Informática na EMEF Profa Jandira Lacerda Zaroni, onde acumulei experiências práticas e vivências em sala de aula. Nos anos seguintes, assumi aulas de Informática como Professora regente, aprendendo mais sobre as práticas docentes, documentações e avaliações. Nos anos seguintes, busquei aperfeiçoamento com uma segunda graduação em Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Psicomotricidade e Pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

Em 2016, tive um contato significativo com diversos autores da área da educação para o estudo do Concurso Público Municipal de Ourinhos/SP, esse que fui aprovada como Professora Efetiva Substituta de Informática, conquistando uma jornada de trabalho que realizou vários sonhos da minha vida pessoal. Ao longo da minha carreira como Professora, percebi a necessidade de ir além da mera presença da tecnologia para garantir uma aprendizagem significativa em minhas aulas. Essa percepção me levou a buscar abordagens pedagógicas mais envolventes, integradas a teorias que possibilitassem aos escolares serem protagonistas ativos do seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 2022 tive o privilégio de ingressar como Professora de Educação Tecnológica do Colégio Santo Antônio em Ourinhos/SP, tendo com contato com novas práticas pedagógicas, materiais de trabalho e espaço físico. Nessa instituição conheci várias metodologias, mas uma em especial me chamou muito a

atenção, o Movimento Maker. O colégio possui a estrutura de sala maker onde é possível realizar inúmeras atividades e projetos “mão na massa”. Equipado com ferramentas, impressora 3D e diversos materiais e ferramentas a disposição teve a oportunidade de desenvolver diversos projetos interdisciplinares, nos quais pude presenciar o engajamento dos escolares e contribuir diretamente em seus processos de construção do conhecimento.

Contudo, conhecendo o “chão da sala de aula” e considerando a minha prática docente acredito e aposto que o Movimento Maker não se refere somente a escolas particulares e de elite. É possível trabalhar essa metodologia em qualquer ambiente escolar, desde que haja a devida preparação e planejamento adequado. Atividades com o uso de materiais recicláveis e ferramentas simples abrem portas para projetos interdisciplinares que permitem que os escolares sejam protagonistas do seu aprendizado. Destaco que o sentimento de realização e auto-reconhecimento despertado nos escolares ao completarem seus projetos é motivador. Isso enfatiza sua capacidade e valoriza suas habilidades individuais, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento pessoal e educacional.

Contextualização das teorias pedagógicas no Brasil e as contribuições do mestrado profissional para a prática docente: reflexões, destaques e descobertas

Este Relato de Experiência propõe uma reflexão sobre os autores discutidos na disciplina obrigatória "Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica" ministrada pela Prof.^a Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná onde explora o impacto dessa vivência na trajetória profissional da pesquisadora. Destaca-se como a diversidade de teorias pedagógicas influenciou positivamente a ação docente, promovendo uma educação mais inclusiva, dialógica e de acordo às exigências contemporâneas da Educação Básica.

Integrar as teorias pedagógicas a prática docente reafirma o compromisso do professor como um profundo envolvimento intelectual e emocional com os escolares. Para Candau (2008), esse compromisso, caracterizado pela paixão e prazer no trabalho é simultaneamente profissional e político, conferindo significado genuíno às nossas ações e ao nosso papel como profissionais do ensino. Estar à frente de uma sala de aula representa um desafio significativo para os educadores, que se veem encarregados de não apenas de garantir a aprendizagem mas também de conceber atividades motivadoras capazes de tornar o processo educativo mais significativo para os escolares, Freire (1981).

Candau (2008) destaca a importância fundamental das teorias pedagógicas na prática docente, ressalta que as teorias oferecem um referencial que permite aos professores compreenderem criticamente a realidade educacional e refletirem sobre suas práticas, orientando suas ações de maneira mais consciente e embasada. Segundo Duarte (2010) as teorias pedagógicas fornecem subsídios para a análise das relações sociais presentes no contexto educacional, no qual contribuem para uma atuação mais reflexiva, crítica e contextualizada dos profissionais da educação. Logo, as teorias pedagógicas são instrumentos essenciais que capacitam os docentes a compreenderem, interpretar e intervir na complexidade do ambiente educacional.

As teorias pedagógicas exercem uma função importante na orientação da prática docente no Brasil, moldando o cenário educacional ao longo das décadas. Wojnar (2010) destaca, ao explorar as contribuições de Suchodolski, a integração mais estreita entre ciência, técnica e arte na vida cotidiana e na educação moderna. Ele ressalta a importância da ciência nos trabalhos contemporâneos, argumentando que a educação deve priorizar o ensino científico para atender às demandas da sociedade. O autor enfatiza que o pensamento científico é dinâmico, sujeito a mudanças ao longo do tempo. Vázquez (2003) aborda a filosofia da praxis, oferecem *insights* valiosos sobre a formação de professores.

Os diálogos estabelecidos durante os encontros do Mestrado Profissional em Educação Básica têm potencial significativo para influenciar positivamente a prática docente. Ao integrar as diversas teorias pedagógicas discutidas, como aquelas propostas por Saviani (2003), Freire (1981), Tardif (2014), Duarte (2010), Libâneo (2011), Candau (2008) e Pimenta (1999), percebe-se a oportunidade de enriquecer as abordagens pedagógicas. A compreensão da complexidade da prática docente, ressaltada por Tardif (2014), reforça a importância da formação continuada e do reconhecimento dos saberes docente. Além disso, as reflexões contemporâneas apresentadas por Duarte (2010) apontam desafios importantes na formação de professores, destacando a necessidade de adaptação diante das mudanças sociais.

Os autores Libâneo (2011) e Candau (2008), ao provocarem reflexões sobre as exigências educacionais, incentivam a revisão constante das práticas pedagógicas à luz das transformações sociais. Considerando a visão de Pimenta (1999) sobre a necessidade de uma formação mais abrangente e reflexiva, percebo a importância de desenvolver habilidades analíticas e críticas para enfrentar os desafios emergentes na educação.

Na disciplina, destaco a relevância de uma abordagem contextualizada, que considera as teorias em diálogo com a realidade educacional brasileira. Cada teoria contribui para a construção de uma perspectiva mais completa e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. Essa interseção entre teoria e prática promove uma visão mais rica e integrada da educação, proporcionando uma base sólida para aprimorar a atuação como educador.

Nas obras estudadas, o autor Saviani (2003), destaca a dimensão intencional do ensino, influenciando políticas educacionais. O autor argumenta que em uma sociedade democrática, a educação deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural. Saviani (2003) propõe uma concepção de divisão do saber fundamentada nos princípios democráticos, defendendo que

todas as formas de conhecimento devem estar disponíveis para todos os escolares. Essa visão está condizente com a busca por uma educação democrática que promova a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos, independentemente de sua posição social ou cultural.

Para Freire (1981), o diálogo é uma ferramenta essencial, que promove uma educação libertadora centrada na conscientização e transformação social. Sua abordagem enfatiza a palavra como instrumento de humanização, defendendo a aprendizagem significativa com o protagonismo do escolar, propondo uma alfabetização crítica e superando a tradicional relação bancária na educação. O autor Freire (1981) preconiza a contextualização do ensino, incentivando a conexão entre os conteúdos curriculares e a realidade dos escolares. Sua obra critica a visão depositária do conhecimento, promovendo uma educação como prática de liberdade, no qual os escolares se tornam agentes ativos na transformação de suas vidas e da sociedade. Esses princípios continuam a influenciar profundamente a pedagogia contemporânea em busca de uma educação mais emancipatória e participativa.

Tardif (2014) destaca a complexidade inerente à prática docente, enfatizando a importância da formação continuada e a valorização dos saberes dos professores. Reconhecendo a relevância da experiência prática no aprimoramento do ensino, ele ressalta não apenas a formação inicial, mas também a necessidade contínua de desenvolvimento profissional. Por sua vez Duarte (2010), ao contextualizar o debate contemporâneo sobre teorias pedagógicas, identifica desafios e apresenta alternativas cruciais para a formação de professores no Brasil. O autor destaca a necessidade de superar paradigmas obsoletos, promovendo uma abordagem educacional mais integrada às demandas sociais e aos avanços na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Essa análise contribui para o entendimento das transformações necessárias no campo

educacional e para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e relevantes.

Libâneo (2011) e Candau (2008) instigam reflexões sobre as demandas e desafios inerentes à profissão docente, ressaltando a necessidade de reavaliar práticas pedagógicas diante das transformações sociais em curso. Ao colocar em pauta as exigências contemporâneas, esses autores contribuem para um entendimento mais amplo da complexidade do trabalho do educador. A autora Pimenta (1999) destaca a urgência de uma formação mais ampla e reflexiva, enfatizando a importância de os professores desenvolverem habilidades analíticas e críticas. Essas considerações delineiam um cenário no qual a atualização constante e a adaptação são fundamentais para o enfrentamento dos desafios emergentes na educação.

A apropriação dessas teorias pelos educadores é essencial para construir práticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e condizentes com as demandas da sociedade contemporânea. A busca contínua pelo aprimoramento e pela incorporação crítica dessas teorias é fundamental para a construção de uma educação mais significativa e transformadora na educação básica brasileira. Logo, a interação dinâmica dessas perspectivas teóricas contribui para a evolução constante da prática em sala de aula, proporcionando respostas mais eficazes aos desafios educacionais atuais.

Oficina “Movimento Maker: da criação a prática educativa” para escolares da Graduação em Licenciatura em Educação Física

Em uma prática educativa com Movimento Maker (MM) essa pesquisadora junto sua orientadora de projeto de pesquisa de dissertação, Prof.^a Dra. Flávia Évellin Bandeira Lima Valério, realizou a aplicação de uma oficina intitulada, “Movimento Maker: da Criação a Prática Educativa” para criação de jogos e brinquedos para escolares da Graduação em Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual do Norte do Paraná em Jacarezinho/PR.

A proposta visou não apenas explorar a construção de brinquedos/jogos com materiais não estruturados, mas também integrar conceitos interdisciplinares. Com o objetivo de promover uma abordagem holística no processo criativo dos escolares que colocaram a mão na massa para a construção de suas propostas.

O MM tem se destacado como uma abordagem educacional revolucionária que impacta positivamente a forma como os escolares aprendem e se engajam com o conhecimento. Por meio da valorização da aprendizagem prática, experimentação e criatividade, permite que os esses, assumam um papel ativo e protagonista em seu próprio processo de aprendizagem. Para Bezerra (2023) essa mudança de paradigma na educação tem potencial para promover experiências de aprendizagem mais envolventes despertando o interesse de escolares em diversas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, os escolares foram convidados a construir jogos/brinquedos com os recursos disponibilizados em uma sala de aula comum dentro da universidade. Foram disponibilizados diversos materiais recicláveis (garrafas pet, tampinhas, papelão, palitos de sorvete e churrasco), balões, bolinha de gude, elásticos, cola quente, tesouras e algumas ferramentas comuns (chave de fenda, estilete e ferro de solda) entre outros recursos. Sem pesquisa a internet ou ideias de construção, os grupos tiveram que decidir o que seria construído, o tempo gasto na construção e como eles poderiam utilizar o seu jogo/brinquedo para abordar após a finalização um assunto pertinente a conteúdos da Educação Básica. Uma vez que foi solicitado após a realização da oficina, a elaboração de um plano de ensino e as seriam habilidades que poderiam ser trabalhadas após vivencia dessa prática realizada.

Durante o processo, os escolares se demonstraram engajados e participativos a todo instante. Os erros cometidos nas construções permitiram que pudessem fazer a reflexão do que poderia ser melhorado e como seu projeto poderia obter um melhor desempenho. Ao finalizar os projetos, ficou claro como os conteúdos interdisciplinares podem ser trabalhados em suas aulas

e a importância da prática antes da teoria. Uma vez que o escolar ao manipular o objeto e compreender o conceito na prática assimila o conteúdo a ser trabalhado com mais facilidade e de maneira muito mais significativa, Blikstein (2018).

O MM valoriza aprendizagem prática, a experimentação e a criatividade, permitindo que os escolares assumissem um papel ativo e protagonista em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, com a adoção dessa metodologia dentro da oficina, contribuiu-se para que os escolares realmente colocassem a mão na massa, ou seja, aprenderam fazendo, movimento em que se interessa muito mais pelo aprender, no qual o estímulo a querer fazer, verificar os resultados, erros e assim redirecionando as suas práticas. Isso, por sua vez, agrega em sua formação, quebrando os problemas em partes, buscando soluções, sendo participantes ativos de todo o processo de construção do conhecimento.

Ao adotar uma perspectiva de baixo custo, a oficina permitiu a utilização de materiais acessíveis como objetos recicláveis, ferramentas e materiais escolares favorecendo a democratização do aprendizado e ressaltando a importância da criatividade e inovação na prática pedagógica. Essa abordagem alinou-se à proposta de Duarte (2010), ao valorizar práticas culturais e tornar o conteúdo mais tangível para os escolares de Educação Física. Os participantes, ao desenvolverem jogos e brinquedos, estabeleceram conexões interdisciplinares, relacionando conceitos da Educação Física com elementos de outras disciplinas. A interação entre teoria e prática proporcionou uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos temas abordados, reforçando a visão de Libâneo (2011) sobre a importância da participação ativa do aluno no processo educativo.

Além disso, os participantes puderam refletir sobre como aplicar essas práticas inovadoras em seus planos de ensino futuros, integrando as aprendizagens da oficina aos objetivos curriculares da Educação Física. Essa experiência prática não apenas ampliou o repertório dos futuros professores, mas também exemplificou como o MM, ao ser adaptado às necessidades específicas da área,

pode enriquecer a formação docente, preparando-os para uma atuação mais criativa, reflexiva e interdisciplinar. A aplicação da oficina proporcionou resultados significativos e experiências enriquecedoras para os escolares de licenciatura. A vivência prática possibilitou a observação de diversos impactos positivos.

Os resultados obtidos indicam que os participantes, ao envolverem-se na construção de jogos e brinquedos com materiais não estruturados, desenvolveram habilidades práticas e criativas, fortalecendo sua capacidade de inovação. A interação com materiais simples e acessíveis estimulou a imaginação dos escolares, demonstrando que a criação de recursos pedagógicos pode ser uma atividade dinâmica e acessível. Experiências interdisciplinares foram cultivadas à medida que os participantes relacionaram conceitos da Educação Física com elementos de outros componentes curriculares. Essa integração enriqueceu a compreensão dos temas abordados e promoveu uma visão mais holística do conhecimento. A abordagem colaborativa também se destacou, evidenciando a importância do trabalho em equipe na construção de práticas pedagógicas inovadoras.

Os escolares puderam perceber a aplicabilidade prática dessas criações em seus planos de ensino futuros, identificando oportunidades de incorporar jogos e brinquedos construídos por eles mesmos como recursos pedagógicos. Essa transferência de aprendizado demonstra a eficácia da oficina em conectar teoria e prática, alinhando-se com a visão de Libâneo (2011) sobre a participação ativa do aluno no processo educativo. A vivência prática do MM demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover a participação ativa dos escolares de licenciatura, fortalecendo habilidades práticas, interdisciplinares e criativas. A abordagem de baixo custo, alinhada com os preceitos de Duarte (2010) sobre a valorização das práticas culturais, ampliou a acessibilidade da proposta, tornando-a inclusiva e adaptável a diferentes realidades.

A ênfase na prática antes da teoria, destacada por Blikstein (2018), ressalta a importância de permitir que os escolares

manipulem objetos e compreendam conceitos na prática antes de abordar a teoria. Essa abordagem alinha-se à ideia de que a experiência prática facilita a assimilação do conteúdo, corroborando com a visão de Libâneo (2011) sobre a participação ativa do escolar no processo educativo. A integração de conceitos interdisciplinares, fomentada pela oficina, proporcionou uma compreensão mais holística do conhecimento, reforçando a importância da interconexão entre disciplinas na formação dos futuros professores. A possibilidade de os participantes transferirem as aprendizagens da oficina para seus planos de ensino reforça a aplicabilidade prática do MM, integrando-se também à visão de Libâneo (2011) sobre a centralidade do aluno no processo educativo.

A perspectiva de baixo custo adotada nessa prática, com o uso materiais acessíveis e recicláveis, conforme com a proposta de Duarte (2010), que valoriza práticas culturais e destaca a importância da democratização do aprendizado. Ao tornar a oficina inclusiva e adaptável a diferentes realidades, ela reforça a ideia de que a educação deve ser acessível a todos, independentemente de recursos financeiros.

A abordagem holística enfatizou a participação ativa dos escolares. A integração de conceitos interdisciplinares proporcionou uma compreensão mais abrangente e a perspectiva de baixo custo favoreceu a democratização do acesso ao conhecimento. A experiência enriqueceu habilidades práticas, interdisciplinares e criativas, inspirando uma reavaliação crítica das práticas pedagógicas para uma abordagem mais inovadora e contextualizada no ensino e aprendizagem.

Os resultados e vivências destacam que a implementação da oficina "Movimento Maker: da criação à prática educativa" entre os estudantes de Educação Física não apenas aperfeiçoou habilidades práticas e interdisciplinares, mas também estimulou uma reflexão profunda sobre suas práticas pedagógicas. Essa experiência propiciou uma abordagem mais criativa e contextualizada no

processo de ensino e aprendizagem, alinhando-se, ao mesmo tempo, com princípios fundamentais de diversas teorias educacionais.

Considerações Finais

Ao refletir sobre as teorias pedagógicas discutidas ao longo deste relato, torna-se evidente a significativa contribuição dessas perspectivas para a prática docente no Brasil. A formação continuada de professores, aliada à compreensão aprofundada dessas teorias, emerge como uma peça fundamental para o desenvolvimento de práticas educacionais eficazes e inovadoras. As contribuições dos autores que permearam as discussões no contexto da Disciplina de Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica proporcionou uma base teórica rica e diversificada. A complexidade inerente à prática docente, ressaltada por Tardif (2014), destaca a importância da formação continuada e do reconhecimento dos saberes docente como elementos cruciais para uma atuação mais qualificada.

As reflexões contemporâneas alertam para os desafios essenciais na formação de professores, evidenciando a necessidade de adaptação diante das mudanças sociais. Libâneo (2011) e Candau (2008), ao provocarem reflexões sobre as exigências educacionais, incentivam a revisão constante das práticas pedagógicas à luz das transformações sociais. Considerando a visão de Pimenta (1999) sobre a necessidade de uma formação mais abrangente e reflexiva, percebemos a importância de desenvolver habilidades analíticas e críticas para enfrentar os desafios emergentes na educação.

A abordagem contextualizada, que considera as teorias em diálogo com a realidade educacional brasileira, destaca a relevância de cada perspectiva na construção de uma visão mais completa e integrada com as demandas da sociedade contemporânea. A interseção entre teoria e prática promove uma visão mais rica e integrada da educação, proporcionando uma base sólida para aprimorar a atuação como educador.

Diante desse panorama, a oficina “Movimento Maker: da Criação à Prática Educativa” revelou-se uma estratégia eficaz para promover a participação ativa dos escolares, fortalecendo habilidades práticas, interdisciplinares e criativas. A abordagem de baixo custo, alinhada a valorização das práticas culturais, ampliou a acessibilidade da proposta, tornando-a inclusiva e adaptável a diferentes realidades.

Para efetivar o aprendizado por meio dessa metodologia, é essencial a presença de um professor mediador que oriente os escolares em um processo de "aprender a aprender", incentivando também o desenvolvimento de habilidades como "aprender a ser" e "aprender a fazer" de maneira inovadora. Este enfoque promove a resolução de problemas através do questionamento crítico, criatividade e interdisciplinaridade, visando sempre novas estratégias para estimular a interação e motivação dos escolares. Além disso, busca-se o desenvolvimento de competências essenciais que transcendem o ambiente escolar, preparando os escolares para desafios futuros.

A vivência prática do Movimento Maker demonstrou ser uma ferramenta valiosa para enriquecer as abordagens pedagógicas, preparando os futuros professores para uma atuação mais criativa, reflexiva e interdisciplinar. Os resultados obtidos indicam que a aplicação da oficina não apenas aprimorou habilidades práticas e interdisciplinares, mas também inspirou os participantes a repensar suas práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais criativa e contextualizada no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, conclui-se que a interação dinâmica das diversas perspectivas teóricas discutidas durante o Mestrado Profissional em Educação Básica contribuiu para a evolução constante da prática educacional, proporcionando respostas mais eficazes aos desafios educacionais atuais. O compromisso com a formação continuada, a valorização dos saberes docentes e a integração de teoria e prática emergem como elementos fundamentais para uma atuação

pedagógica mais qualificada e alinhada às demandas contemporâneas da Educação Básica.

Referências

BEZERRA, Francisco Diego Vidal. Abordagem da Cultura Maker no Processo de Ensino: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, [S.l.], v. 17, p. e022006, feb. 2023. ISSN 2176-0144. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/2356>. Acesso em: 17 de dez. 2023. doi:<https://doi.org/10.21439/conexoes.v17i0.2356>.

BLIKSTEIN, Paulo. **Maker Movement in Education: History and Prospects**. 2018. Disponível em: <https://tltlab.org/wp-content/uploads/2019/10/2018.Blikstein.Tech-Handbook.Maker-Movement-History-Prospects.pdf>. Acesso em: 17 de dez. de 2023.

CANDAU, Vera Maria. (org). **Rumo a uma nova didática**. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (p.73-90; 112-120).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. Edª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 167-253.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 2).

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As formas e Práticas de Interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 75-100. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo:Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 05).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17ª. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la Praxis.** Ciudad del México: Siglo VeintiunoEditores, 2003, p. 263-317.

WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (orgs.). **Bogdan Suchodolski.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010, p. 88-157. (Coleção Educadores/MEC).

As teorias pedagógicas e a importância da perspectiva crítica na ação docente para a educação básica: relato de experiência

Juliana Bento Lopes Vilas Boas

Juliane Priscila Diniz Sachs

Introdução

A ação docente é acima de tudo um ato político, de comprometimento com a mudança da realidade em que os alunos estão inseridos. Desta forma, o educador desempenha um papel vital na sociedade, pois é por meio do aprendizado que os educandos adquirem suas formações: Intelectuais, profissionais e sociais.

Refletir sobre o papel do professor e da educação de forma geral, é pensar sobre todos os períodos de contradições, mudanças, pelo qual o processo educativo passou no decorrer da história. É fato que a figura do professor não possui a valorização que merece, principalmente na atualidade, em que a dificuldade de se refletir sobre o papel do professor torna-se cada vez maior.

No que tange às Teorias Pedagógicas, as mesmas estão intimamente ligadas ao trabalho docente que segundo Libâneo (2004), é uma atividade intencional e planejada, que requer estrutura e organização, portanto a elaboração de uma aula caracteriza-se por um processo flexível e criativo do professor, desenvolvendo a perspicácia de saber como agir diante de situações didáticas, como reorganizar o processo que muitas vezes não acontece como havia sido planejado, e traz situações imprevisíveis e requer do professor ações imediatas para encaminhamento do processo de ensino.

Desta forma, o trabalho docente vincula-se as teorias pedagógicas, pois é por meio delas que os professores concebem o

ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Pelo conhecimento das Teorias Pedagógicas, o professor poderá, enquanto profissional formar sua visão de como os alunos aprendem, e com base nelas planejará e desenvolverá suas ações e estratégias durante o processo de ensino e de avaliação das aprendizagens. Enfim, seja qual for a(s) Teoria(s) Pedagógica(s) escolhida(s) pelo professor, essa(s) deveria(m) estar intimamente ligada(s) a ação docente, mas atualmente grande parte dos professores não adotam na sua prática apenas uma Teoria Pedagógica, existe um misto de ações que caracterizam mais de uma teoria, e isso acontece porque muitas vezes o professor não tem consciência da teoria adotada.

No que se refere ao meu contato direto como profissional da educação com as Teorias Pedagógicas, o mesmo foi inicialmente por meio do Curso de Formação de Docentes, onde pelas disciplinas que abordavam tais teorias, pude ter um conhecimento superficial sobre as mesmas. Durante minha 1ª Graduação onde pelo curso inicial de Ciências Biológicas, com habilitação na área de Química, tive pouco contato com as abordagens que tratassem das Teorias Pedagógicas, visto possuíamos disciplinas específicas voltadas para a área do conhecimento da Química. Na minha segunda Licenciatura, houve um contato mais próximo, pois realizei o Curso de Pedagogia na modalidade semipresencial, assim, os conteúdos estudados sobre as Teorias Pedagógicas, demonstraram a grande importância de se ter conhecimento das mesmas, pois esse conhecimento tem um relevante impacto na ação docente. A partir disso entendi que reavaliar a prática docente é de extrema necessidade para o aprimoramento do ensino. Sendo assim, o objetivo do presente relato foi o de demonstrar uma pequena parte da minha experiência enquanto professora, por meio de um estudo mais aprofundado das teorias pedagógicas como também refletir minha prática, onde pude constatar que nós educadores nem sempre adotamos uma teoria para direcionar nossa prática pedagógica e assim na maioria das vezes nos deparamos com um misto de teorias que permeiam nossa ação

docente. Este trabalho está dividido em quatro seções: Na primeira seção é realizada uma breve contextualização histórica das Teorias Pedagógicas, expondo a importância da apropriação desse conhecimento para a ação docente na educação básica. Em seguida, serão abordadas as Teorias Pedagógicas, destacando suas principais características, suas distintas vertentes como também alguns dos autores que se configuram como seus representantes. O relato de uma experiência docente é realizado na terceira seção e, para finalizar, a contribuição que o Mestrado profissional em Educação Básica traz para minha vida pessoal e profissional.

As Teorias Pedagógicas e sua importância na ação docente para a educação básica

Realizar a análise crítica da prática pedagógica torna-se cada vez mais difícil, mas só assim conseguimos aprofundar nossa compreensão e aprimoramento sobre o exercício da docência. Analisando a prática desvendamos o desenvolvimento de ideias pedagógicas ao longo do tempo e compreendemos como essas influenciam nossas práticas atuais. Conforme enfatizado por Gadotti (2003), a teoria educacional também revela ferramentas que têm o potencial de instigar a criação de uma sociedade diferente, mais justa e mais equitativa.

As discussões sobre as práticas e teorias pedagógicas, são indispensáveis para a compreensão de como a educação exerce papel fundamental na formação de cidadãos em busca de uma sociedade mais igualitária.

Saviani (2008) enfatiza a importância de uma perspectiva histórica para compreender as teorias educacionais. Ele acredita que é essencial situar as teorias em seus contextos temporais, considerando a evolução histórica da educação ao longo do tempo.

As Teorias Pedagógicas, conforme Saviani (2008) estão basicamente divididas em dois grupos: No primeiro, estão as teorias não críticas, as quais entendem a educação como instrumento de equalização social para superar a marginalidade.

Concebe a sociedade como harmoniosa e que a marginalidade é um fenômeno acidental que afeta individualmente, e a educação vem como correção a esse desvio. Deste primeiro grupo, fazem parte a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Já as teorias do segundo grupo, denominado teorias críticas, concebem a sociedade como marcada pela divisão entre classes antagônicas e a marginalidade é entendida como algo próprio da sociedade, isso porque o grupo que detém maior força se converte em dominantes e os que detém menor serão os dominados. A educação cumpre a função de reforçar a marginalização, pois reproduz a marginalidade social por meio da produção da marginalidade cultural e, especificamente escolar. A este grupo pertencem a Teoria do Sistema de Ensino como Violência (Bourdieu e Passeron); a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (Althusser) e a Teoria da Escola Dualista (Baudelot e Establet).

Para aprofundar a compreensão sobre as teorias pedagógicas, nas seções que se seguem discorreremos um pouco mais acerca das mesmas.

Teorias Pedagógicas: Teorias Não-Críticas

Iniciaremos as Teorias Não-Críticas relatando as características da Pedagogia Tradicional. Essa teoria foi criada no séc. XIX período em que, atendendo aos anseios da classe burguesa, a educação foi reconhecida como direito de todos, e dever do estado. O direito de todos à educação como mencionado, decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que estava no poder, ou seja, a burguesia. Assim com o sistema de ensino baseado no objetivo da burguesia, a escola tinha a função de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. A escola surge como um remédio para a ignorância, visando transmitir os conhecimentos aos alunos que deveriam apenas assimilar o que

lhes era repassado, sendo todo conhecimento centrado apenas no professor. (SAVIANI, 2008).

No final do século XIX, a escola tradicional passou a ser alvo de muitas críticas, além de não conseguir promover uma plenitude social. Esse cenário propiciou o surgimento de questionamentos em relação à eficácia da teoria educacional vigente, assinalando o início de uma transição em direção às abordagens mais progressistas.

A segunda Teoria que pertence ao grupo das Teorias Não-Críticas trata-se da Pedagogia Nova ou “escolanovismo”, a pedagogia nova começa criticando a Pedagogia Tradicional e oferece uma nova maneira de interpretar a educação, a marginalidade passa a não ser vista mais pelo ângulo da ignorância e o marginalizado deixa de ser o ignorante, mas sim o rejeitado. Forja-se uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial conforme as diferenças individuais com a função de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação pelos demais, a educação é entendida como um instrumento de correção da sociedade onde todos os membros se respeitem mutuamente. A organização escolar teria que passar por uma drástica reformulação. Assim, em lugares de classes confiadas a professores bem preparados para ensinar os alunos, formados em diversas áreas do conhecimento, a escola deveria agrupar os alunos por áreas de interesse de suas atividades e o professor seria apenas um estimulador e orientador da aprendizagem, o trabalho seria realizado em pequenos grupos, num ambiente estimulante, dotado de materiais didáticos ricos. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. (Saviani, 2008).

O ideário escolanovista, ao ser difundido penetrou na cabeça dos professores e gerou consequências como o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, rebaixou o nível de ensino destinado a classe popular, as quais tem na escola o único acesso ao conhecimento elaborado. A Escola Nova aprimorou a qualidade de ensino destinado à elite. Dava força à ideia

de que é melhor uma boa escola para todos, do que uma escola deficiente para muitos. (SAVIANI, 2008).

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que propunha a Pedagogia Tradicional. (SAVIANI, 2008).

A pedagogia nova mostrou exaustão, não conseguindo sustentar suas ideias, pois ao alcançar uma posição dominante como concepção teórica, consolidou a ideia de que era portadora de todas as virtudes, assim, na prática mostrou-se ineficaz diante da problemática da marginalidade educacional.

Após a decadência da escola nova, surge a Pedagogia Tecnicista, fundamentada na neutralidade científica, era inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Nessa pedagogia, o processo educativo precisava ser organizado para tornar-se mais objetivo e operacional. Buscou-se objetivar o trabalho pedagógico como no modelo fabril, em que o trabalhador se adapta ao processo de trabalho parcelado. Nesse contexto, professor e aluno assumiram papéis secundários, enquanto especialistas externos assumiam a concepção, planejamento, coordenação e controle do processo educativo. De acordo com essa pedagogia, a marginalidade estava relacionada à competência técnica, representada pela ineficiência e improdutividade.

Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. (SAVIANI, 2018, p. 11)

Na perspectiva tecnicista, a educação era vista como o equilíbrio para o sistema social. Como resultado desse formato de

educação, se impulsionou a burocratização das escolas que, ao ser comparada ao processo fabril, essa perdeu sua especificidade. Isso ocasionou o aumento do caos educativo, com o conteúdo mais escasso, o agravamento do problema da marginalidade, e a irrelevância da ampliação das vagas escolares diante dos altos índices de evasão e repetência.

Desta forma, conclui-se que esta pedagogia também não teve êxito na reorganização escolar, os objetivos propostos por nenhuma das três pedagogias foram atingidos e o problema da marginalidade foi acentuado.

Diante das dificuldades apresentadas pelas Teorias Não Críticas da Educação emergiram as Teorias Críticas da Educação, apresentadas na próxima seção.

Teorias Críticas (ou crítico-reprodutivistas)

As teorias crítico-reprodutivistas, desvelaram o fato de que as instituições escolares podem manter e reproduzir as desigualdades sociais existentes, argumentando que muitas vezes o sistema educacional colabora com a perpetuação das hierarquias. (Saviani, 2008).

A primeira teoria desse grupo, a se destacar, é a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (SEVS), desenvolvida na obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, de Bourdieu e Passeron (1992). Vejamos o enunciado dessa teoria:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (Bourdieu & Passeron, 1975, p. 19).

A violência ¹simbólica nada mais é que a violência ²material causada pela classe dominante sobre grupos ou classes dominadas, ela sendo uma violência ³cultural pode se manifestar de diversas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar.

De acordo com a teoria SEVS, marginalizados são as classes ou os grupos dominados, isto é, marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizada culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. (Saviani, 2008).

Diante do que foi exposto, pode-se perceber que a função da educação nessa teoria se concretiza em reproduzir as desigualdades sociais, por meio da produção cultural.

A segunda teoria crítico-reprodutivista refere-se à teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), de acordo com a qual a instituição educacional é destacada como um mecanismo que perpetua as relações de produção capitalista. Segundo Saviani (2008), ao invés de promover a igualdade social, o Aparelho Ideológico de Estado funciona como um instrumento da burguesia, garantindo a preservação de seus interesses na exploração dos trabalhadores pelos capitalistas. Sob essa perspectiva,

¹ Entende-se por violência simbólica o sistema de dominação gerado em uma sociedade que dividida em classes (dominantes e dominados), manifesta de variadas formas tais como: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação família; o seu poder de dominação.

² Assim, à violência material que é parte integrante da violência simbólica está relacionada à dominação econômica exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados.

³ A expressão "violência cultural" refere-se a formas de violência que estão enraizadas em normas, valores e práticas, estando associada a violência simbólica, este tipo de violência perpetua desigualdades, discriminação e opressão.

compreendemos que a classe trabalhadora é, portanto, marginalizada (Saviani, 2008, p. 19).

Como aparelho ideológico do estado vale dizer que a escola é o principal e mais acabado instrumento que reproduz o modelo capitalista, pois toma a si todas as crianças de diferentes classes e inculca-lhes, há anos, os “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante. Nas palavras de Althusser:

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados.

Sendo assim, a educação como AIE, em lugar de equalização social, constitui-se em mecanismo construído pela burguesia para perpetuar seus interesses.

A terceira teoria crítico reprodutivista, refere-se à Escola Dualista (ED), elaborada pelos autores C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro “L'École Capitaliste en France” (1971), que argumentam que a escola não é um local unificado e sim dividido em duas grandes redes, de um lado encontra-se a burguesia e do outro lado o proletariado, assim como se divide a sociedade capitalista.

Para Saviani (2008), essa teoria está longe de defender a luta do proletariado, visto que a escola tem por função a inculcação da ideologia burguesa, pois na medida em que qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, reforça o processo de marginalização, fortalecendo a ação dos dominantes sobre os dominados.

Em relação a essas teorias crítico-reprodutivistas percorridas até aqui, pode-se dizer que elas nos possibilitaram entender as dinâmicas sociais e educacionais, enfatizando as estruturas de poder e desigualdades que são reproduzidas dentro do ambiente escolar. Ao verificar como a escola pode reforçar essas disparidades, tais teorias nos desafiam a refletir, visando

estratégias e buscando a transformação do sistema educacional, na medida em que possamos criar ambientes que promovam a mobilidade social e a igualdade de oportunidade para todos. Saviani (2008), após estudar, refletir e analisar tanto as teorias não críticas com as teorias que chamou de crítico-reprodutivistas, defendeu que seria necessário a superação de ambos os grupos de teorias, pois esses não apresentavam modos para a modificação da realidade social e da educação. Desse modo, o autor propôs caminhos em direção a uma Teoria Crítica da Educação, que busca capacitar os educadores para desafiar as estruturas injustas da sociedade e, assim, formar cidadãos ativos, que também possam modificar a realidade em que estão inseridos.

Para que essa realidade escolar possa ser transformada, teríamos que considerar assim como coloca Saviani (2003) que a escola deveria ser pensada a partir do ponto de vista daqueles que são dominados, ou seja, da classe trabalhadora, a pergunta é: Seria possível uma escola que superasse a marginalidade?

Ao estudarmos as análises de Saviani (2008), compreendemos que as teorias não críticas e as teorias críticas-reprodutivistas não obtiveram êxito, tanto em relação aos seus objetivos segundo suas próprias perspectivas, quanto em relação aos objetivos de uma educação emancipadora. Além disso, seus problemas ainda permanecem, pois lutar contra a marginalidade dentro da escola, significa garantir um ensino de qualidade. A esse respeito, as propostas de uma Teoria Crítica da Educação, objetiva dar subsídios à luta das classes dominadas segundo seus próprios anseios para a sua emancipação, opondo-se a consecução dos interesses da classe dominante para sua educação, pois só com educação de qualidade, será possível construir uma escola que garanta a igualdade para todos.

Um relato de experiência sob a perspectiva das teorias pedagógicas

Falar da profissão de docência já é um extremo desafio, pois em comparação com outros profissionais o nosso objeto de trabalho é diferenciado. De acordo com TARDIF (2014), “O objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo”.

Gostaria de continuar esse relato demonstrando meu grande “respeito” pela minha profissão, por este motivo ao concluir a 8ª série, imediatamente iniciei o Curso de Magistério, denominado atualmente como Formação de Docentes. Durante quatro anos de estudo, fiz o que realmente gostava. Ao concluir esse curso profissionalizante em 1995, prestei um Concurso Público em minha cidade na área da educação. Na ocasião fui aprovada em 5º lugar e aí começa meu maior desafio. Após os trâmites do Concurso, fui chamada para trabalhar na escola mais conceituada da cidade no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, a conquista de prêmios, a estrutura física do estabelecimento, a organização diretiva, ao ensino ministrado, é uma escola católica comandada por freiras, cuja clientela é bastante diversificada.

Quando fui para a escola no primeiro dia, não me senti bem acolhida, a sala de professores “lotada” e eu ali aguardando a conversa com a diretora. Minhas mãos suavam naquela situação, mas meu coração estava repleto de gratidão pelo trabalho e, por ser justamente o que sempre pensei fazer, nunca me passou pela cabeça desempenhar outra profissão. O sinal tocou, todos entraram para suas respectivas salas de aula e eu ali, entediada, aguardando.

Após um tempo de espera, a secretária me chamou e disse: “a diretora te espera na sala para conversarem”. Muito educada, ela me direcionou até a sala da diretora e, quando cheguei à porta, sem adentrar muito bem a sala, reparei em uma senhora de estatura baixa, de óculos, com o semblante um tanto fechado, vestindo um

hábito bege que me disse assim: “Você é a nova professora do 2º ano, sinto muito, mas uma menininha dessa não vai dar conta”. Eu apenas lhe disse: “Então, acabei de terminar o Magistério e fui aprovada no concurso público”. Eu havia recebido algumas informações de outras professoras que conheciam a escola, dessa forma já sabia que se tratava de uma sala de alfabetização com 26 alunos, entre 6 e 7 anos de idade, alguns já reprovados na série, e que seríamos duas professoras regentes. Mesmo aborrecida com a forma que fui recebida, adentrei a sala para ouvir o que a diretora iria colocar sobre a turma com a qual eu iria trabalhar. É fato que daquele momento para frente ela seria minha “diretora”.

Foi a partir daí que ela começou a tecer a mim alguns comentários indesejados da turma. Ressaltou que se tratava de uma turma numerosa, com algumas crianças indisciplinadas e uma parte com dificuldades, que mesmo tendo outra professora, ela ficava extremamente preocupada, pois além da minha pouca idade eu era inexperiente, pensei comigo mesma, óbvio acabei de terminar os estudos e ser aprovada em concurso, ninguém se torna experiente se um dia não começar. Eu perguntei pela Pedagoga e no momento ela não estava então nesse dia não pude receber orientações quanto ao trabalho pedagógico. Mesmo não tendo um contato direto com a responsável pela equipe pedagógica, algumas características da Instituição deixaram claro o pertencimento ao grupo das Teorias Não Críticas, pelo posicionamento da direção e pela sistematização das ações que faziam parte da realidade. Após a conversa, ela me levou até a sala de aula onde estavam os vinte e seis alunos com a professora, que seria minha colega de trabalho, ela me apresentou à turma. Eu tomei a palavra e conversei por poucos minutos. A diretora despedindo-se disse: “Até amanhã”.

Saí pelo pátio, com uma mistura de medo e chatiação chateada com o que havia ocorrido, porém alegre de ver aquelas crianças, que se mostraram receptivas, e por serem crianças na fase de alfabetização faixa etária que me identifico. Confesso que em nenhum momento pensei em desistir, fui para casa, com mil ideias para trabalhar com as crianças. Apesar de ter saído sem orientação

da equipe pedagógica, eu preparei como eu “achava” algumas atividades na área da matemática, pois apesar dos conteúdos aprendidos durante o curso de Magistério, o início é sempre temido. No momento não conseguia avaliar ou escolher determinada teoria para pautar minha prática, porém, olhando hoje para esse ocorrido, posso dizer que mesmo não determinando, meu trabalho estava voltado para as teorias não críticas, sendo aos poucos modificado pela interação com as crianças e com o saber experiencial que fui adquirindo ao longo dos anos, pois segundo Tardif (2017), o saber dos professores também é temporal, ou seja, significa dizer, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

No dia seguinte tudo transcorreu normal, ou seja, suprindo as expectativas esperadas, as crianças carinhosas, a professora colega de sala atenciosa, conseguindo conduzir os conteúdos e a disciplina da turma e, assim, com o passar do ano, fui adquirindo cada vez mais os meus saberes experienciais. Sobre esses saberes: “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (Schon, 1990).

Conseguí findar o ano letivo com sucesso, nossos alunos foram alfabetizados em sua maioria e senti muita gratidão por ter conseguido. Trabalhei nesta Instituição por apenas dois anos, já não era mais vista como inexperiente, fiz ali algumas amizades, mas tive que ser removida para uma escola rural, em virtude de minha aprovação no Vestibular para o período da tarde, pois precisava trabalhar no período da manhã. Iniciei o Curso de Ciências Biológicas na Faculdade de Filosofia de Jacarezinho, na sequência realizei a Habilitação em Química. Trabalhei na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Hoje me encontro com quarenta e seis anos e na Educação há quase 28 anos, já desempenhei todas as funções dentro da educação, principalmente os cargos de gestão (diretora e secretária de educação), considero-me alguém que se dedica muito a melhorar a educação do país, fazendo minha

pequena parte. Considero que a educação apresenta retrocessos e a sociedade ainda se encontra dividida entre dominantes e dominados. A escola perdeu um pouco sua função de ensinar, mas devagar vamos criando uma nova escola e conseqüentemente uma sociedade igualitária e justa.

Olhando para minhas experiências pedagógicas, no decorrer desses 28 anos e passando por várias funções, vejo que a educação sempre foi permeada por interesses, e assim nunca foi definida de acordo com uma teoria pedagógica somente, porém sempre com interesses de uma classe que domina e que não mede esforços para se manter no poder. Em outro formato, vivendo uma evolução tecnológica desenfreada, mas ainda nós professores somos um grupo que recebe determinações e que devido a um sistema engessado, reproduzimos uma educação que favorece a classe dominante. Ou seja, algumas nomenclaturas mudaram, mas a escola caminha a passos lentos de formar cidadãos críticos e capazes de modificar uma sociedade dividida em classes onde a qualidade do ensino é apenas para alguns.

O estudo das teorias pedagógicas possibilitou uma reflexão que antes era impossível de ser feita, talvez pelo pouco contato que tive com as mesmas nas minhas graduações.

Para que a educação seja o agente transformador da realidade social, é necessária uma abordagem crítica na prática educacional. Conforme Saviani (2008) Ele propõe uma visão crítica do conhecimento, superando a mera reprodução de informações e promovendo a formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade social.

Acredito que ainda temos um longo caminho a trilhar enquanto profissionais da educação, pois muitos professores acabam por desistir de seus objetivos, devido ao descaso, muitos estão adoecendo e outros mudando de profissão por terem que se sujeitar a situações degradantes de trabalho, questões essas que uma sociedade politicamente organizada poderia corrigir. Acredito em uma nova escola que está por vir, para que isso ocorra precisamos fazer nossa parte, por meio de uma ação docente crítica

para que possamos mudar esse sistema que privilegia apenas alguns, e que a escola possa ofertar uma educação de qualidade para toda sociedade.

Contribuições do Mestrado Profissional na minha ação docente

Nesta seção gostaria de abordar a importância do Mestrado Profissional na minha formação docente. Desde 2022, quando iniciei como aluna especial do mestrado tive disciplinas importantes com as quais aprendi muito, mas neste ano de 2023, uma disciplina específica e obrigatória do Mestrado, trouxe muito aprendizado para minha prática pedagógica, trata-se da disciplina: Bases Epistemológicas das Teorias da Educação. Quando mencionamos as teorias da educação, falamos de um conteúdo complexo, extenso, que passa por diversos autores em variados momentos históricos e que necessita de entendimento, fato esse que eu não tinha, devido a dois fatores: Como havia feito o Curso de Magistério, o meu contato com as teorias foi superficial. No curso de Pedagogia, o contato foi bem pouco, pois fiz curso semipresencial e a abordagem não foi tão satisfatória. Com os estudos realizados na disciplina e no formato como foram realizados, compreendi conteúdos que tinha dificuldade em entender, e passei a ter um olhar diferente sobre qual a verdadeira ideologia que é colocada dentro da escola. Um pouco de cada teoria estudada se faz presente ainda hoje na atualidade, e nós profissionais da educação nos encontramos impotentes diante do que presenciamos na maioria das vezes.

Os estudos das teorias desvendam e nos fazem refletir: Em que tipo de escola estamos trabalhando? Como ela está organizada? O que estamos fazendo para promover uma educação de qualidade? Qual teoria pedagógica seguimos? O ensino na escola em que eu trabalho é de qualidade? Durante as aulas sempre pensava e às vezes até comentava, que no ambiente escolar somos solicitados a desenvolver ações que são impostas, como exemplo podemos citar alguns projetos, ou seja, a escola está desenvolvendo de tudo,

menos ensinando como deveria, porque o professor não possui autonomia suficiente para organizar suas ações, tudo vem pronto e acabado e não pode ser muito questionado, são designações que temos que realizar, mesmo não concordando as vezes.

Durante os estudos deste semestre, não desmerecendo nenhum conteúdo estudado, todos os textos foram essenciais para a compreensão das teorias pedagógicas relacionadas à prática docente, porém gostaria de salientar dois textos que achei espetacular, o Capítulo I intitulado As teorias da Educação e a Questão da Marginalidade encontrado no livro Escola e Democracia de Saviani (2008), e o texto: O Trabalho Docente, a Pedagogia e o Ensino, encontrado no livro Saberes Docentes e Formação profissional de Maurice Tardif (2014).

Sendo assim, todos os conhecimentos adquiridos na disciplina desempenharam um papel essencial na ampliação da compreensão sobre diversos aspectos não somente das teorias pedagógicas e sua relação com a escola e, especificamente, a ação docente, mas para que eu pudesse refletir sobre minhas próprias experiências, vivências e ações ao longo dos 28 anos de profissão.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MAFRA, Jason Ferreira. (org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010), p. 88-157. (Coleção Educadores/MEC)

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

Da teoria à prática: experiências de uma professora alfabetizadora

Juliana Senci de Almeida Marcusso
Flávia Évelin Bandeira Lima Valério

Introdução

A formação do professor, desempenha um papel importante na construção de uma base sólida, para o desenvolvimento educacional e intelectual de futuras gerações. Segundo Pimenta (1999), a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo a diante. Refletindo sobre isso, torna-se necessário que o educador, esteja bem preparado, para tornar-se um agente de transformação capaz de inspirar, orientar e nutrir o potencial dos estudantes.

Tardif (2014), traz contribuições acerca de que, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica, ser capaz de argumentar, expressar, ser capaz de gerir uma sala de aula, identificar comportamento e modificá-lo. O Programa de Pós Graduação em Educação (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, visa por meio da disciplina Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica, ofertar uma formação docente, capaz de fazer com que seus alunos futuros Mestres, reflitam sobre o estudo das Teorias Pedagógicas, e como elas se fazem presentes no dia a dia de uma escola. A importância dessa formação transcende a transmissão de conhecimentos, ela abrange também a capacidade de compreender as necessidades individuais dos alunos. Promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, que é capaz de aplicar metodologias eficazes para a ação docente.

Durante o último semestre de 2023, a disciplina do Mestrado sobre Teorias Pedagógicas, revelou-se como um ponto de reflexão, importante na minha carreira como Professora. Na minha formação inicial e continuada, o contato com essas teorias foi, infelizmente, limitado. No entanto, ao me aprofundar nesse campo durante o Mestrado, passei por um panorama vasto e enriquecedor de abordagens pedagógicas. Tardif (2014), relata que o trabalho do professor recorre constantemente a uma grande diversidade de ações heterogêneas, por isso torna-se necessário sempre estar em busca de conhecimento.

As contribuições desses conteúdos, refletiu diretamente na minha prática docente. Anteriormente, minha compreensão estava engessada aos métodos tradicionais, muitas vezes refletindo a escassez de exposição às teorias mais contemporâneas e inovadoras. Vivenciar mais a fundo sobre as Teorias Pedagógicas, funcionou como uma porta de entrada para um universo de conceitos pedagógicos. Oferecendo-me uma perspectiva mais ampla e crítica sobre o papel do professor, frente aos desafios e vivências que uma escola é capaz de proporcionar no seu cotidiano.

Segundo Tardif (2014), o processo de formação do ser humano reflete exatamente todas as possibilidades e todos os matizes dos seres que somos. Se queremos chegar a uma visão variada da prática educativa, devemos evitar rejeitar os diferentes tipos de ação que existem efetivamente na educação. Com isso, nota-se que um entendimento mais profundo das Teorias Pedagógicas é capaz de proporcionar, ferramentas valiosas, para repensar e ajustar a abordagem no ambiente de ensino. Ao internalizar conceitos como construtivismo, pedagogia histórico-crítica e aprendizagem colaborativa, percebi a necessidade de adaptar minha prática para melhor atender às demandas dos alunos de hoje.

A exposição a diferentes correntes pedagógicas, proporcionou-me a oportunidade de criar conexões importantes, entre teoria e prática. Isso não apenas, enriqueceu minha bagagem acadêmica, mas também, fortaleceu minha capacidade de criar estratégias de ensino mais eficazes, e alinhadas com os princípios

pedagógicos que abracei durante o mestrado. Segundo Saviani (2013), as ideias pedagógicas caracterizam-se por se referirem ao modo pelo qual as ideias educacionais efetivam-se na prática educativa. Portanto, é importante compreender as teorias pedagógicas, para a compreensão das novas concepções.

O impacto causado, vai além do conhecimento teórico, indo através de cada aspecto da minha ação docente. Sinto-me mais preparada e confiante para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, compreendendo não apenas de técnicas práticas, mas também aprimorando de maneira sólida e reflexiva as bases pedagógicas que norteiam meu trabalho. Essa abordagem, não só fortalece a base educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais informada, crítica e preparada para as demandas do século XXI.

Contribuindo, significativamente para a construção de uma sociedade mais capacitada, crítica e engajada. A formação contínua não apenas eleva a qualidade do ensino, mas também contribui para o desenvolvimento contínuo. Provoca, o aprimoramento das habilidades dos professores, refletindo positivamente no sucesso educacional dos alunos e na preparação destes para os desafios do mundo.

O relato a seguir, foi elaborado a partir das reflexões e conhecimentos adquiridos durante as aulas da Professora Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Essas aulas, proporcionaram uma oportunidade única de aprofundamento nas Teorias Pedagógicas, permitindo-nos explorar esse campo, de maneira mais abrangente e significativa. Neste contexto, torna-se evidente, a importância do conhecimento acerca das Teorias Pedagógicas para aprimorar nossa prática. A compreensão desses fundamentos, revela-se fundamental, destacando a relevância que tais teorias, têm no aprimoramento das nossas habilidades e abordagens educacionais.

Metodologia

O presente relato de experiência, foi proposto como um dos meios de avaliação da disciplina, Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica. Alguns dos objetivos da disciplina eram: Debater as bases epistemológicas das teorias pedagógicas; Reconhecer os conhecimentos socialmente produzidos sobre a docência em seu contexto de formulação; Analisar as teorias da educação e concepções pedagógicas na história da educação básica brasileira; Identificar as diferentes teorias e concepções pedagógicas a fim de elaborar estratégias de ação para uma docência comprometida com a realidade e as necessidades da escola pública; Investigar os desafios, as ameaças e as oportunidades que as tecnologias emergentes propiciam no que concerne ao panorama da educação, das políticas públicas e das questões sociais na contemporaneidade; Analisar as articulações da teoria e da prática entre os currículos da educação formal e suas relações com as dimensões de poder; Analisar a BNCC sob o enfoque da educação enquanto espaço de disputa. Em análise, na última aula, discutimos e todos os objetivos foram devidamente alcançados de maneira satisfatória.

Foi adotada uma abordagem metodológica, baseada na divisão dos materiais a serem abordados. Atribuindo a cada grupo de mestrandos, a responsabilidade de apresentar suas análises, enquanto os demais contribuía por meio da leitura prévia que haviam realizado. Essa dinâmica propiciou resultados significativos, promovendo uma interação ativa entre todos os envolvidos e proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos temas estudados. Os estudos de várias obras relacionados as Teorias Pedagógicas, iniciando pelas bases clássicas até as correntes mais contemporâneas. A primeira análise, foi da obra do autor Bogdan Suchodolski (Wojnar; Mafra, 2010), seguida pela exploração de outras obras selecionadas, como as de (Vázquez, 2003); (Castanho, 2012); (Martins, 2012); (André, 2012);

(Saviani, 2003); (Freire, 1981); (Tardif, 2014); (Duarte, 2010); (Libâneo, 2011); (Candau, 2014) e (Pimenta, 1999).

A elaboração do relato de experiência, constitui-se de uma compreensão das Teorias Pedagógicas no contexto brasileiro. Destacando a importância de sua apropriação para orientar de maneira detalhada a respeito das práticas pedagógicas. As análises aprofundadas e troca de ideias com colegas e Professora, enriqueceram meu repertório pedagógico, e contribuíram para uma abordagem, mais reflexiva e fundamentada, na condução desse relato e das atividades educacionais na sala de aula.

Contextualização das Teorias Pedagógicas no Brasil

Foi somente ao entrar na jornada do Mestrado, na disciplina Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica, ministrada pela Professora Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, no Programa de Pós Graduação em Educação Básica (PPEd), que pude aprofundar meu conhecimento de maneira mais detalhada e sistemática sobre o assunto. Essa experiência proporcionou-me uma compreensão mais elevada sobre a importância de explorar e estudar a fundo as Teorias Pedagógicas, revelando pontos, que anteriormente não se faziam a meu ver necessários. Com isso, foi possível, aprofundar-me destacando como essa compreensão, mais profunda pode impactar positivamente a minha prática educacional, contribuindo para uma formação mais sólida e reflexiva. Refletindo sobre a prática do professor, Libâneo (2011), nos traz que, a ideia é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre a sua prática, tal citação demonstra o que passamos a conhecer por meio das aulas, a reflexão sobre a nossa prática.

Ao ter um contato mais detalhado, deparei-me com uma constatação, de que essas abordagens influenciam significativamente nosso cotidiano escolar. Estamos cercados, por conceitos e princípios teóricos, que permeiam nossas práticas

educacionais. Contudo, muitas vezes, não conseguimos perceber com clareza e entendimento, quais teorias estão presentes em nossas ações. Segundo Pimenta (1999), para que tal formação tenha eficácia, o professor precisa construir a sua identidade por meio dos saberes da docência, com experiência, conhecimento e também saberes pedagógicos.

No ambiente escolar, as Teorias Pedagógicas constituem, o meio que sustenta a estrutura do ensino e da aprendizagem, dentro de uma escola. Desde as abordagens tradicionais, até as mais contemporâneas, cada teoria deixa sua marca, nas interações diárias entre educadores e alunos. No entanto, a complexidade e a natureza, dessas influências muitas vezes acabam passando despercebidas, devido ao cotidiano de uma escola. Saviani (2013), diz que as ideias pedagógicas se caracterizam por se referirem ao modo pelo qual as ideias educacionais efetivam-se na prática educativa. Refletindo assim, às ações e práticas desempenhadas no contexto educacional, destacam a educação como um processo ativo e intencional.

Ao analisar as Teorias Pedagógicas, pude perceber, que as mesmas estão dentro de cada estratégia de ensino, decisão metodológica e até mesmo na dinâmica das relações interpessoais da escola. A falta de clareza, na distinção entre as teorias, pode resultar em uma prática pedagógica menos consciente. E isso, pode gerar na perda da oportunidade, de melhorar nossa abordagem educacional. O professor, deve estar consciente das conexões entre a teoria e a prática, a fim de garantir que a práxis (prática social) se materialize de maneira efetiva. Vázquez (2003) mostra em sua obra que a práxis, é uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação, não se restringe apenas ao artístico, mas abrange todos os campos, áreas culturais e obras.

Reconhecer a presença das Teorias Pedagógicas em nossas ações, é um passo determinante para aprimorar nossa prática. A conscientização dessas influências, permite uma reflexão mais profunda sobre as escolhas pedagógicas, capacitando-nos a adaptar e personalizar nossas abordagens de ensino de acordo com

as necessidades específicas dos alunos. Candau (2014), mostra que a prática educativa é condicionada pela situação histórica que caracteriza a sociedade. Sendo assim, compreender e distinguir as Teorias Pedagógicas presentes em nosso dia a dia escolar, não apenas enriquece nossa prática educacional, mas também promove uma abordagem mais informada e reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento contínuo e efetivo do ambiente de aprendizado dos educandos.

Conhecer as Teorias é importante, para conquistar uma educação de qualidade e significativa aos alunos. Para isso, o processo educacional precisa ser estruturado, levando em conta as necessidades de cada um no contexto escolar. Castanho (2012), trata em sua obra sobre a Intencionalidade Educativa, onde os objetivos da educação são os resultados buscados pela ação educativa: comportamentos individuais e sociais, perfis institucionais, tendências, estruturais, são as mudanças esperadas como consequência da ação educativa nas pessoas e nos grupos sociais. Nota-se então, que a intencionalidade educativa, visa transformações específicas, tanto a nível individual quanto social, através da prática educacional. Refletir sobre os objetivos e propósitos da educação é fundamental, pois essa reflexão, não apenas aprimora a prática docente, mas também contribui significativamente para o sucesso e desenvolvimento dos estudantes.

Pensar, nas contribuições que o trabalho do professor pode ter, faz-se necessário em todos os níveis, Castanho(2012), apresenta nove princípios que podem e devem ser analisados: 1 – A unidade da ciência e a pluralidade das culturas, 2 – A diversificação das formas de excelência, 3 – A multiplicação das chances, 4 – A unidade no e pelo pluralismo, 5 – A revisão periódica dos saberes ensinados, 6 – A unificação dos saberes transmitidos, 7 – Uma educação contínua e alternada, 8 – O uso das técnicas modernas de difusão, 9 – A abertura na e pela autonomia. Esses princípios nos levam à reflexão de pontos importantes enquanto educadores, para que nossa prática, seja mais eficaz.

Martins (2012), corrobora que, torna-se fundamental, que a escola prepare um trabalhador intelectualmente ativo, criativo, produtivo, e, para tal, volta-se a discutir a importância de centrar o fazer e as práticas de interação entre professores e alunos no *aprender a aprender*. Isso sugere uma abordagem educacional, centrada no desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico, criatividade e autonomia, preparando os alunos não apenas com conhecimentos específicos. Mas também com as habilidades necessárias para enfrentar desafios intelectuais e contribuir de maneira ativa e inovadora para a sociedade.

Segundo Libâneo (2011), o valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor. O valor da aprendizagem escolar vai além da simples transmissão de informações. Está na capacidade, de proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda da cultura e da ciência. E isso, é alcançado por meio das mediações realizadas pelo professor, tanto cognitivas, quanto interacionais. Esse processo não apenas facilita a assimilação de conhecimentos, mas também promove uma compreensão mais rica e contextualizada do mundo ao redor.

Buscando pensar sobre a prática do professor, Duarte (2010), diz que o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. O papel do professor, não é apenas transmitir conhecimentos, mas também capacitar os alunos, a pensar de forma crítica e resolver problemas que surgem em suas experiências diárias. Essa abordagem, enfatiza a importância de promover não apenas a acumulação de informações, mas o desenvolvimento de habilidades cognitivas e práticas, que são essenciais na vida cotidiana, e no enfrentamento de desafios.

Tardif (2014), faz uma comparação entre a arte do escultor e arte do educador, o primeiro age sobre um ser, um composto de matéria e de forma, que não possui em si mesmo, mas recebe do artista, o princípio (a causa e a origem) de sua gênese, ao passo que o segundo

age com e sobre um ser que possui por natureza, um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa. A comparação, mostra que a atividade do educador, é mais complexa do que a do escultor, pois revela a importância de reconhecer e respeitar a natureza do aluno. Fazendo com que o educador, seja como um agente facilitador do seu desenvolvimento e aprendizado.

A aprendizagem não é um processo isolado, mas sim uma construção coletiva, onde os indivíduos se educam por meio de interações, mediadas pelo mundo ao seu redor. Paulo Freire (1996), já dizia que, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. A educação, é um fenômeno que envolve interações e influências diferentes, entre aqueles que querem aprender, e os que querem ensinar.

Relato de experiência de uma Professora Alfabetizadora

Meu percurso acadêmico e profissional teve início em 2008, quando ingressei na Universidade, ansiosa por explorar o universo do conhecimento e da educação. Durante minha trajetória acadêmica na graduação no curso de Pedagogia, tendo cursado na UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná, (2008 - 2011), fui apresentada a diversas Teorias Pedagógicas que desempenham um papel importante no entendimento do processo educacional. No entanto, meu contato inicial com essas teorias foi, em grande parte limitado pela abordagem mais simplificada que caracteriza os anos iniciais da formação acadêmica.

No ano de 2009, dei os primeiros passos no campo profissional ao iniciar minha jornada em um Colégio particular. Minha entrada no Colégio foi como auxiliar, desempenhando diversas funções que me proporcionaram uma compreensão abrangente do ambiente escolar. Em 2010, apenas um ano após o início, assumi a posição de professora da sala, um marco que desencadeou minha paixão pela educação e pela formação das bases educacionais dos alunos. Ao

longo dos anos, busquei aprimorar minha carreira, investindo em especializações e aprofundando meus conhecimentos, especialmente na área da alfabetização. Esse caminho de aprendizado, reflete meu comprometimento em oferecer a melhor experiência educacional para meus alunos dos anos iniciais.

Em 2012, uma oportunidade que impactou significativamente minha carreira profissional: a realização de uma pós-graduação em Neuro psicopedagogia na UNOPAR. Esta experiência, proporcionou um grande conhecimento, para a melhoria da minha prática enquanto professora. Durante o curso, fui exposta a teorias e práticas inovadoras, que repercutiram diretamente na minha abordagem profissional. A compreensão aprofundada dos processos envolvidos na aprendizagem, permitiu-me desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e personalizadas, atendendo às necessidades individuais dos meus alunos.

Além disso, a pós-graduação em Neuro psicopedagogia expandiu minha visão sobre as complexidades do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, proporcionando-me ferramentas valiosas para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e estimulante. Os conhecimentos adquiridos fortaleceram a minha capacidade de compreender e lidar com desafios específicos de aprendizagem, contribuindo para um ambiente educacional mais eficaz e acolhedor. A alfabetização tornou-se não apenas uma disciplina para mim, mas uma paixão.

Existe uma gratificação única, em testemunhar o processo de uma criança aprender a ler e escrever, proporcionando-lhes as ferramentas fundamentais para explorar o mundo e expressar suas ideias. Minha jornada até aqui, é marcada por um profundo amor pela educação, e um compromisso contínuo com o desenvolvimento dos alunos. É bom participar do crescimento educacional e pessoal de cada criança, moldando o futuro por meio da alfabetização e do aprendizado significativo.

Em 2016, mais uma experiência transformadora ao cursar a pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Esta jornada acadêmica representou um passo significativo em minha

busca do aprimoramento profissional, oferecendo contribuições valiosas que estão presentes até hoje em minha trajetória enquanto professora. Durante esse período, aprendi fundamentos teóricos e práticos da psicopedagogia, aprofundando-me nas intervenções tanto em contextos institucionais quanto clínicos. Essa abordagem abrangente, ampliou minha compreensão sobre as diferentes dimensões do processo de aprendizagem, capacitando-me a identificar e abordar desafios específicos enfrentados pelos alunos.

Visando sempre o aprimoramento na área que tanto me apaixona, a alfabetização, decidi investir em mais uma etapa significativa da minha formação acadêmica. Em uma abordagem específica e dedicada, realizei uma pós-graduação voltada para Alfabetização e Letramento (UNINA). Com esse curso, meu foco foi aprofundar meus conhecimentos práticos sobre os processos de alfabetização. As disciplinas ministradas, proporcionaram valiosos ensinamentos sobre estratégias eficazes, metodologias inovadoras e recursos pedagógicos que se mostraram altamente aplicáveis em sala de aula. Por meio de discussões e experiências práticas, pude aprimorar minhas habilidades como educadora, identificando abordagens personalizadas para atender às necessidades específicas dos meus alunos.

Trabalhar com a alfabetização, revelou-se um processo prazeroso e enriquecedor. Cada dia na sala de aula, é uma oportunidade de testemunhar o fascínio nos olhos curiosos das crianças, enquanto decifram as letras, unem sílabas e desvendam o mundo mágico das palavras. A alfabetização não é apenas um ato de ensinar a ler e escrever, é uma experiência que envolve a construção de pontes entre a mente da criança e o caminho ao conhecimento.

Para Ferreiro (2017), as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais), a alfabetização eficaz ocorre quando as crianças são envolvidas em contextos sociais relevantes, onde a

escrita desempenha um papel significativo e interessante. Isso respeita a curiosidade infantil e reconhece a importância de integrar a alfabetização à realidade vivida pelas crianças.

A fase inicial da escolaridade, desempenha um papel importante no desenvolvimento global do aluno. Ao mergulhar na alfabetização, não apenas proporcionamos habilidades fundamentais de leitura e escrita, mas também cultivamos o amor pelo aprendizado. A conquista de cada aluno na jornada da alfabetização, não é apenas uma vitória acadêmica, mas uma construção de confiança que permeia todas as áreas do desenvolvimento infantil.

Observar a evolução das habilidades cognitivas dos alunos durante o processo de alfabetização, é como testemunhar a abertura de portas para um vasto tesouro de conhecimento. À medida que as crianças internalizam as regras da linguagem escrita, sua capacidade de expressão verbal e compreensão do mundo ao seu redor expandem-se exponencialmente. Cada desafio vencido na leitura e na escrita, é um passo em direção a um pensamento mais crítico e independente.

O trabalho com alfabetização é uma vocação enriquecedora, que vai além do ensino de habilidades básicas de leitura e escrita. Ele molda o futuro das pessoas, e contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais educada e consciente. A gratificação desse trabalho, vem da consciência do impacto positivo e duradouro que ele tem na vida dos alunos.

Ser Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é mais do que uma profissão, é uma vocação, que molda o futuro de indivíduos e contribui para a construção de uma sociedade letrada e crítica. O prazer de ver cada aluno, descobrindo o mundo das letras é a motivação, que impulsiona minha paixão pelo ensino. Reafirmando, o quanto a importância dessa fase inicial no percurso educacional de cada criança torna-se prazeroso.

É fundamental ressaltar, a responsabilidade tanto da escola quanto do professor, na seleção de métodos e práticas escolares

eficazes. Pois, essa escolha desempenha um papel importante no desenvolvimento educacional dos alunos.

O professor está na linha de frente com o aluno, é ele o fator mais importante para se atingir a tão esperada educação de qualidade, presente em todos os documentos e leis que regulamentam o ensino brasileiro em todos os seus níveis. Portanto, cabe também ao professor a busca por conhecer mais, interpretar e compreender o que cada documento tem em sua essência (Pertulazzi, 2017, p. 42).

O professor desempenha um papel ativo na construção e aplicação de uma educação de qualidade, sendo essencial sua busca constante por aprimoramento e compreensão das diretrizes educacionais. Duarte (2010), enfatiza, que ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. A prática educacional atualmente, deve se alinhar com abordagens ativas, visando proporcionar um ambiente de aprendizado significativo.

No ano de 2018, fui chamada no concurso público, para trabalhar em uma escola municipal, mais um desafio diferente em minha carreira. Em 2019, tive a oportunidade de trabalhar, com o “Projeto de Letramento Literário”, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre acreditei que a literatura infantil tem um papel fundamental no processo de alfabetização. Minha paixão por essa abordagem pedagógica, começou quando percebi o incrível potencial que os livros tinham para estimular a imaginação e o interesse das crianças pela leitura e escrita. A literatura infantil não é apenas uma ferramenta pedagógica, é uma porta de entrada para um mundo de descobertas e aprendizado.

Na minha sala de aula, a literatura infantil não é apenas um complemento ao currículo, é o coração do processo de alfabetização. Os livros são pontes, que conectam as crianças ao universo da linguagem escrita, tornando o aprendizado uma aventura emocionante. Nota-se que, a literatura infantil se integra

perfeitamente ao processo de alfabetização, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Ao longo dos anos, testemunhei como a escolha cuidadosa de livros infantis, pode transformar a experiência de alfabetização de uma criança. As histórias cativantes, os personagens memoráveis e os desafios que a literatura infantil oferece, incentivam as crianças a se envolverem com a leitura e a escrita de forma lúdica e eficaz. A literatura infantil desempenha um papel importante, no processo de alfabetização. Enquanto professores, um dos nossos grandes desafios, é aproveitar o poder dos livros, para inspirar as próximas gerações a se tornarem bons leitores e escritores competentes, garantindo assim um futuro repleto de oportunidades e aprendizado contínuo para nossas crianças.

Muitos são os desafios que passamos enquanto professores, porém ser Professora dos anos iniciais, é uma experiência que não há palavras que possam descrever. Estar envolvida no processo de aprendizado e crescimento das crianças, não é apenas uma responsabilidade, mas um presente valioso em minha vida. A energia contagiante, a curiosidade e a sinceridade das crianças são fontes constantes de inspiração.

Cada dia na sala de aula, traz novos desafios e conquistas, construindo uma jornada única. Ser parte do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses pequenos, é uma honra e uma responsabilidade que abraço com entusiasmo e dedicação. A troca constante entre professora e alunos, cria um ambiente vibrante de aprendizado para ambas as partes, e é essa interação que torna ser professora um dos maiores presentes da minha vida. E isso, me faz lembrar todos os dias da importância e do impacto, que a educação tem na formação das futuras gerações, consolidando meu compromisso com essa nobre missão de educar.

Considerações Finais

Ao final deste relato de experiência, é impossível não refletir sobre a trajetória enriquecedora que percorri ao aprofundar-me nas

Teorias Pedagógicas durante as aulas de mestrado. Esta jornada, não apenas ampliou meus horizontes acadêmicos, mas também teve um impacto significativo em minha prática docente. A compreensão mais aprofundada das teorias pedagógicas proporcionou-me uma nova visão de educação.

As diferentes correntes e abordagens discutidas em sala de aula, com os amigos, não foram apenas tópicos teóricos, mas sim ferramentas importantes, que agora integram minha prática docente. Cada teoria apresentada, tornou-se um ponto para a reflexão crítica sobre minha própria prática, permitindo-me traçar paralelos entre, os conceitos aprendidos e as situações vivenciadas em sala. As contribuições desse conhecimento aprofundado, já se fazem evidentes em meu dia a dia na escola, enquanto professora e coordenadora pedagógica.

Os métodos pedagógicos adotados agora, são mais embasados e alinhados com uma compreensão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem. A flexibilidade para adaptar estratégias, conforme as necessidades dos alunos tornou-se uma prática constante, promovendo um ambiente mais dinâmico e participativo em sala de aula. As teorias pedagógicas, não se limitaram ao ambiente acadêmico durante o mestrado, mas também foram para uma dimensão mais humana na minha relação com os alunos. O entendimento mais profundo das diversas formas de aprendizagem, permitiu-me estabelecer conexões mais significativas com meus alunos, reconhecendo e respeitando suas singularidades e diferenças de cada um.

Portanto, as aulas de Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica, no Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd), com a Professora Vanessa, não foram apenas um exercício intelectual, mas uma experiência transformadora, que moldou meu papel enquanto professora. As Teorias Pedagógicas, agora são alicerce sólido, sobre o qual construo minha prática docente. Estou confiante de que, essas contribuições contribuirão positivamente na minha formação e na dos meus alunos.

Esta jornada de aprendizado, reforça a importância contínua de buscar conhecimento, questionar paradigmas e estar aberto às inovações pedagógicas. Paulo Freire (1996), diz que, ninguém nasce educador, ou é destinado a sê-lo, o sujeito se faz educador por meio da prática e da reflexão. Com isso refletimos que, a prática não é apenas uma aplicação mecânica de conhecimentos, mas sim uma experiência reflexiva, que envolve aprender com as experiências, ajustar abordagens e crescer continuamente. Buscando enfatizar, sobre a importância de aprender com a prática e refletir criticamente sobre suas ações, e isso adquirimos durante as nossas aulas e debates, cada um trazendo suas vivências e contribuições, que foram importantes para o nosso crescimento.

O estudo das Teorias Pedagógicas, revelou-se um divisor de águas significativo em minha trajetória como professora. Aprofundar-me nesse campo, trouxe uma compreensão mais rica e embasada sobre os fundamentos que orientam minha prática educacional. Cada teoria estudada, permitiu-me enxergar a educação de maneiras diversas, desafiando paradigmas e enriquecendo minha abordagem pedagógica.

As Teorias Pedagógicas, não são apenas conceitos, mas também ferramentas práticas que devem ser o alicerce para os professores. Ao compreender os princípios de cada teoria, adquiri uma visão mais profunda da importância de adaptar minha abordagem de ensino às necessidades e contextos específicos dos alunos. Este percurso de estudo, fortaleceu minha fundamentação teórica, e também influenciou minha prática, tornando-me uma Professora mais consciente. Concluo este ciclo de aprendizado, com a convicção de que a compreensão das Teorias Pedagógicas continuará a ser um guia valioso em minha jornada.

Referências

CANDAU, V. M. (org). **Rumo a uma nova didática**. 24a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (p. 73-90;112-120).

CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 35 – 56. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010, p. 33-50.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. Cortez, São Paulo, Nov. de 2017. Disponível em: https://play.google.com/books/reader?id=S8M9DwAAQBAJ&pg=GBS.PT7.w.1.2.21_295&hl=pt_BR. Acesso em: 12 de Dez. de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 2).

PERTUZATTI, Ieda. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC**. Chapecó, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5071578. Acesso em: 12 de Dez. de 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª. ed. São Paulo: Vozes, 2014, p. 112-182.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003, p. 263-317.

Teorias pedagógicas e ação docente na educação básica: um relato de experiência

Karen Luana Inêz da Silva
Jorge Sobral da Silva Maia

Introdução

Este trabalho relata as experiências vivenciadas com as teorias pedagógicas a partir de uma articulação de prática docente com fundamentação teórica, obtida no programa de Pós Graduação - mestrado profissional em Educação (PPEd) na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) *campus* Jacarezinho.

Apresentamos uma contextualização das teorias pedagógicas e sua importância para a ação docente, a partir do estudo das obras que relacionam as teorias com os conhecimentos socialmente produzidos pela docência e revelam a indissociabilidade entre prática e teoria na educação escolar, isto é, a práxis.

A trajetória de formação inicial no curso de licenciatura em ciências biológicas na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, possibilitou uma experiência de contato com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Durante a graduação, esta teoria guiou todas as disciplinas pedagógicas da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Entre elas, destaca-se, a disciplina de Políticas Educacionais, a Disciplina das questões étnico-raciais, a Disciplina que tratou de gênero e diversidade e da Educação e percepção ambiental, bem como o estágio supervisionado obrigatório, pois se configuraram como um espaço que possibilitou pensar na aplicação da PHC na prática educativa em temas relevante no contexto contemporâneo, subsidiando o educando e a educanda com os fundamentos teóricos e práticos potencializadores da leitura crítica da realidade destrutiva da

hegemonia do capital sobre a formação humana, a partir análise crítica, da observação, participação e regência no ambiente escolar, e de discussões fundamentadas trazidas pelos estudantes para a universidade.

Este contato com a PHC a partir das obras de Saviani (2003), Maia (2015), Malanchen (2020) na graduação constituiu uma base teórica fundamental, todavia, como todo processo de conhecimento é inacabado, ao finalizar a formação e iniciar a carreira de professora foi possível identificar muitos questionamentos e desafios em relação à aplicabilidade da teoria na prática educativa, isto é, na práxis escolar.

Na práxis escolar vê-se que são muitas experiências vivenciadas por professores e professoras, que exibem uma diversidade de determinações próprias do campo educacional, que envolve estudantes, a estrutura, a equipe pedagógica, as diretrizes e bases, políticas públicas da educação, o currículo escolar, entre outros. Com vistas a esclarecer essas indagações, e qualificar a prática docente, surgiu o interesse pela formulação de um projeto de pesquisa, em que as ideias e sistematizações foram pensadas para serem desenvolvidas seguindo as bases epistemológicas da PHC.

Este processo levou-nos a perceber que, a formação inicial fornece uma base teórica necessária, no entanto, ao considerar as limitações de tempo durante a licenciatura para aprofundar as discussões sobre as teorias pedagógicas, percebe-se que essa base precisa ser qualificada. Desta forma, a formação continuada torna-se crucial para enriquecer e sistematizar o conhecimento teórico.

Com base na experiência de aproximação com diferentes autores, como Tardif (2014), Suchodolski (2010), Vázquez (2003), Castanho (2012), Saviani (2003), Freire (2012), Duarte (2010), Libâneo (2011), Candau (2008), e Pimenta (1999), alguns antes não estudados e outros já conhecidos, foi possível inteirar-se sobre o que esses autores podem ter em comum e no que diferem. É imprescindível para professores e professoras ter conhecimento das intencionalidades presentes nas teorias pedagógicas, para que estes/as possam direcionar sua práxis educativa de forma

fundamentada, pois, a educação integra a luta social que deve ser compreendida à luz de uma teoria pedagógica (Veiga, 2012).

Ao partir de uma experiência pessoal com as teorias, articulando com a vivência na rede de educação pública, afirmamos que este conhecimento trouxe mudanças significativas, tanto no preparo das aulas, quanto na autoavaliação, pois, a PHC é a teoria utilizada para pensar a prática educativa, desta forma, observa-se que os documentos normativos da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguem as perspectivas teórico-metodológicas de ideologias hegemônicas. Este entendimento possibilita um olhar crítico aos materiais de apoio, e às propostas de atividades disponibilizadas pelos governos a serviço do capital.

Ao estudar as teorias pedagógicas, observa-se que, com a análise das metodologias de ensino, há uma alteração na perspectiva de autoavaliação de professores e professoras. Não se atribui responsabilidade excessiva a si mesmo por eventuais dificuldades em atingir os objetivos gerais das disciplinas ou os específicos de determinadas unidades temáticas. O foco passa a ser a preparação das aulas, o estabelecimento de metas de ensino e aprendizagem, e a definição de formas de avaliação, considerando as determinações que agem sobre a rede de educação pública. Isso é feito visando alcançar a finalidade do ensino, que consiste, acima de tudo, na formação humana.

Contextualização das teorias pedagógicas no Brasil e sua importância para a ação docente

A apropriação do conhecimento trazido pelas teorias pedagógicas é fundamental para a ação docente, pois a partir disso é possível, com a prática educativa, alcançar a finalidade da educação básica: a formação integral e o desenvolvimento pleno do indivíduo, com vistas a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Saviani, 2003).

As diferentes teorias pedagógicas, apesar de suas singularidades, possuem discussões e articulações que guiam o processo educativo de forma fundamentada a partir de algumas direções. Entre elas podemos citar: as orientações metodológicas na seleção de estratégias e práticas de ensino; o fato de possibilitar reflexões sobre a própria ação docente, bem como uma compreensão das necessidades dos estudantes; e uma intencionalidade que é necessária à educação. Uma vez que a partir de um respaldo teórico-metodológico o professor pode desenvolver objetivos e estratégias a fim de alcançar a finalidade educativa.

A PHC em específico, visa a formação humana omnilateral e a transformação social, logo, trará fundamentações com vista a outra hegemonia para a práxis escolar. Sendo assim, Saviani (2003) em sua obra “Escola e democracia”, argumenta que o/a professor/a pode direcionar sua prática à democratização da sociedade, assim como pode contribuir para manter o sistema como está. Dado que muitos assumem o modo capitalista de produzir como fundamento de sua forma de ser e de fazer no mundo, indivíduos sem consciência de classe e servos do capital. Nesse sentido, a instrumentalização dos conteúdos específicos, pode vir a desconsiderar a prática social global, como se os conteúdos científicos bastassem por si só. Em detrimento disso, o/a professor/a pode se distanciar dos conteúdos científicos e se direcionar a uma formação utilitária, voltada a resolver problemas práticos do cotidiano, atendendo aos interesses do capital.

Entre os dois exemplos citados de situações que ocorrem frequentemente na educação pública, observa-se que suas ocorrências se manifestam quando professores/as delegam à esfera política mais ampla a responsabilidade de luta pela transformação social, negligenciando a dimensão política que é própria da educação. Para que a educação atenda às suas funções políticas de socializar o conhecimento e formar cidadãos críticos e conscientes, é preciso ir além de abordagens técnicas ou burocráticas (Saviani, 2003).

Veiga (2012) explica que a didática não se limita a procedimentos utilizados nas aulas para conduzir os conteúdos, ela

se configura como uma sistematização entre os conceitos técnico-científicos, e os conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, em articulação com o contexto político, social e econômico. Todos esses processos precisam de reflexão para que busquem a emancipação humana. Destaca-se, portanto, que os rumos da prática educativa são guiados pela teoria pedagógica adotada pelo/a professor/a. Logo, ressalta-se a importância de compreender as ideologias e centralidades inerentes à teoria escolhida (Saviani, 2003).

Nesta perspectiva, sob o olhar das contribuições de Veiga (2012), no que diz respeito à didática, há discussões sobre ser indispensável à prática educativa um planejamento pensado na educação como uma ação política e social. O autor destaca a questão política pois, segundo ele, envolve a forma como nos relacionamos em sociedade, e social, pois implica nas relações globais que permeiam a aprendizagem dos estudantes e a prática docente.

Não há uma teoria pedagógica única e absoluta que deva ser seguida, cada uma possui contextos e ideologias diferentes, que serão apropriados por professores/as de acordo com necessidades específicas, e com o que se espera do processo educativo. Tal afirmação evidentemente contribui para a ideia de que a sociedade, como se institui, não tem por base a luta diuturna pela sobrevivência, como se dominantes e dominados estivessem sempre do mesmo lado, nada mais equivocado. Desta forma é preciso destacar que a proposta de Saviani (2003) de uma pedagogia revolucionária crítica, com vistas à superação da sociedade de classes, que se compreende como a base dos problemas socioambientais e das desigualdades sociais e econômicas, é a pedagogia para essa realidade de lutas para a emancipação humana e a formação omnilateral.

Em conformidade com Saviani, Duarte (2010) faz uma discussão sobre as pedagogias negativas, assim definidas por terem como tônica negar o que chamam de educação tradicional. O autor faz críticas às pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender” - presentes na BNCC e nos currículos escolares - pois, defendem a

possibilidade de superação dos problemas sociais sem assumir uma radicalidade diante da lógica capitalista, a partir de uma visão idealista da educação. Não obstante, distanciam a finalidade da educação de formação humana e direcionam à utilidade prática.

Esse utilitarismo e pragmatismo é estampado como “aprendizagem significativa”, em que o conhecimento só é valorizado se for utilizado para a resolução de problemas do cotidiano. Diante disso surgem algumas indagações: essa aprendizagem é relevante para quê? Para aplicar técnicas no dia a dia? Ao considerar a finalidade da educação, não deveria ser para questionar criticamente os problemas reais vivenciados na prática social de estudantes, para visar a transformação destes e de suas práticas sociais? Certamente, com direcionamentos utilitaristas não é possível formar jovens críticos à realidade social, política e econômica (Duarte, 2010).

Essa valorização do cotidiano do estudante no processo de ensino e aprendizagem conduz a uma elevação do conhecimento tácito em detrimento do científico. Nesse aspecto o professor deixa de ser mediador intelectual dos conteúdos escolares, e passa a ser um organizador de tarefas. Pois, segundo Duarte (2010, p. 38): “mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana” .

Paulo Freire (2012), em sua obra “Pedagogia do oprimido” discorre sobre as necessidades para o alcance de uma educação problematizadora que busca a emancipação humana. Para uma prática educativa emancipatória, a seleção de temas geradores deve originar-se na realidade dos estudantes; no entanto, essa abordagem por si só não é suficiente. É necessário conferir significado a essa realidade. Portanto, evita-se o reducionismo de permanecer exclusivamente na esfera da realidade do aluno e do senso comum. A superação crítica dessa realidade é imperativa. Pois, se permanecer nesse contexto de prática cotidiana, a intencionalidade da educação fica limitada à espontaneidade,

todavia, em uma educação problematizadora é crucial transcender esse aspecto (Freire, 2012).

Duarte (2010) discute sobre a necessidade de superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. Isso envolve o trabalho do/a professor/a como mediador/a, dado que este/a profissional é portador dos signos provenientes da apropriação da ciência, filosofia e arte em seus níveis mais elevados, dispondo a articulação entre o cotidiano e não cotidiano na centralidade do processo educativo, e não o aluno como centro desse processo, pois este não possui um conhecimento elaborado sobre os conteúdos escolares.

Dentre as pedagogias negativas, o construtivismo, como referência principal de Jean Piaget, defende a importância do processo de construção do conhecimento, em detrimento do conteúdo científico. Neste caminho, a pedagogia do professor reflexivo de Donald Schön segue a aplicação de ideias escolanovistas e construtivistas na formação de professores. Aqui, há uma valorização do conhecimento tácito, argumenta que a ação de professores/as independe de teorias e de livros, pois é na prática que se aprende a “ser professor/a”. Por fim, a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud, segue a mesma tônica, pois decompõem o “aprender a aprender” em uma lista de habilidades e competências, apropriadas pela lógica capitalista para atender aos interesses do mercado (Duarte, 2010).

Bogdan Suchodolski (2010) discorre sobre as correntes filosóficas que moldam as teorias pedagógicas, detalhando duas abordagens pedagógicas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. A primeira é caracterizada pela transmissão de conteúdos, associada ao idealismo e à fé, enquanto a segunda adota uma abordagem emancipatória centrada no aluno, com um caráter utilitarista e vinculada aos interesses burgueses. O autor propõe a necessidade de uma nova pedagogia que vá além dessa dualidade,

em busca de uma abordagem mais inclusiva e voltada para a classe trabalhadora.

A pedagogia é essencial para direcionar o trabalho docente, nesse sentido, Tardif (2014) ao discutir a formação de professores, apresenta seus argumentos destacando que não pode haver uma dicotomização entre o trabalho docente e o estudo da pedagogia. Esta, por sua vez, precisa ser pensada no contexto mais amplo do trabalho do/a professor/a, pois, não é possível desenvolver uma pedagogia sem considerar questões tão íntimas como os determinantes que existem na sala de aula, a quantidade de alunos, a disponibilidade de recursos, os conteúdos do planejamento, entre outros.

Existem muitos questionamentos sobre o trabalho docente em si, de forma isolada, como se este trabalho não fosse condicionado por inúmeras determinações que não partem e não cabem ao/a professor/a, como o sistema ao qual a educação está inserida. Neste sentido, Tardif (2014) destaca a necessidade de integrar conceitos, técnicas e didáticas pedagógicas ao contexto real da sala de aula, levando em conta fatores práticos (mesmo compreendendo que a pedagogia não se resume à eles, mas está intrinsecamente ligada), como a quantidade de alunos, a disponibilidade de recursos e os conteúdos do planejamento. Evidente que o autor desconhece a realidade brasileira, e a contextualização necessita superar o “real da sala de aula” para o real do mundo que precisa ser transformado para superação da sociedade de classes.

Em relação ao trabalho do professor, Libâneo (2011) faz críticas e reflexões sobre a tecnologia na prática educativa, argumenta que professores/as não devem temer a tecnologia, pois esta não é capaz de substituir o trabalho realizado por estes profissionais. A tecnologia deve ser considerada como mecanismo que auxilia no ensino, pois o trabalho docente é imperativo na educação.

No contexto do trabalho docente, Candau (2008) discute sobre aspectos muito pertinentes da profissão. A princípio, no que se refere a diferença na formação e no salário na área da educação, por exemplo, um professor da educação infantil é menos remunerado e valorizado em comparação ao professor da universidade. Outro

aspecto que circunda a profissão é com relação a consolidação de professores/as, da necessidade de uma formação que passe pela pesquisa e extensão. Nesse sentido, temos como exemplo o magistério para professores/as de educação infantil, que foi aceito por muito tempo como o suficiente para assumir turmas de educação infantil.

Ainda, Candau (2008) relata que é constantemente disseminado o discurso das novas estratégias pedagógicas, elas podem ser diversas, mas o conteúdo não pode se perder, porque é ele que irá direcionar o que o professor quer transmitir aos alunos, e não ao contrário, não é a estratégia que determina se o ensino é inovador ou crítico, é o conteúdo em si. Neste sentido, para considerar uma nova didática é preciso reconhecer que o que é apresentado como “novo”, na verdade são concepções hegemônicas que, na maioria das vezes, foge da centralidade e especificidade que deve ter na educação, os conteúdos e conhecimentos científicos.

Neste sentido, é preciso uma concepção pedagógica que desvele a essência por trás das aparências, que capture na perspectiva da totalidade dialética um fazer educativo emancipatório cujo o fundamento histórico-crítico contribua na formação e aprimoramento profissional de estudantes, professores e profissionais do campo da educação, e que indique as ferramentas culturais com vistas a superação urgente do modelo societário atual (Maia; Campos e Massi, 2022).

A totalidade dialética é ainda uma forma de superar as pedagogias não críticas, dado que permite abordar os conhecimentos científicos e filosóficos em suas especificidades como elementos inequívocos para uma elaboração da visão de mundo cuja a centralidade está nas vivências históricas apoiadas e explicadas pelos conhecimentos mais elaborados possibilita, em grande medida, a conquista não somente da emancipação política, mas da emancipação humana.

Segundo nossas análises a concepção educacional que está articulada ao descrito anteriormente é a Pedagogia Histórico-

Crítica, que pode ser entendida como um marco no campo educativo nacional. Entretanto, cabe salientar que ainda é incipiente sua prática na escola, em função do seu caráter crítico-emancipatório que exige um compromisso histórico de enfrentamento e superação do sistema capitalista hegemônico nas elaborações das políticas públicas educacionais, entre outros fatores ligados à formação docente inicial e continuada.

Os fundamentos epistemológicos da pedagogia histórico-crítica estão no Método Dialético de elaboração do conhecimento e na Teoria Histórico-Cultural. É uma abordagem educacional que contribui com a práxis docente constituindo-se em um caminho teórico e metodológico que possibilita pensar o mundo de forma a superar as formulações simplistas e superficiais de interpretação da realidade presentes na sociedade contemporâneas e alimentadas pelas pedagogias não críticas. A pedagogia histórico-crítica por destacar a relevância dos conteúdos culturais para a formação humana coloca-se na oposição às abordagens tradicionais, ativas tecnicistas e não diretivas (Maia; Mendes, 2022). Valoriza os conhecimentos para a não adaptação a este modelo societário e sim para a produção de uma prática social transformadora de sujeitos, processos e fenômenos sociais, e afirma que este processo inicia na escola, o local para a apropriação crítica e reflexiva das produções intelectuais da humanidade em seu mais elevado nível de elaboração.

Relato de uma experiência docente desafiadora na carreira

Atuar como professora ou professor da educação básica pode trazer diversas experiências que retratam os desafios próprios de um sistema educacional voltado à atender os interesses da sociedade capitalista. Este relato evidencia as dificuldades de forma geral que foram percebidas e enfrentadas ao longo de um ano letivo.

Neste ano, atuando na docência, o mais desafiador foram as limitações percebidas na prática docente na educação pública. Percebe-se que os estudantes chegam com uma defasagem muito

grande de conteúdos científicos, o que dificulta o avanço da instrumentalização.

Também houve desafios que evidenciaram as limitações presentes na prática docente na rede pública de ensino. Uma das questões mais desafiadoras foi perceber a considerável defasagem de conhecimentos científicos entre os estudantes. Essa disparidade dificultou o processo de instrumentalização, exigindo uma abordagem adaptada para atender às necessidades específicas do grupo.

O obstáculo tornou-se ainda mais pronunciado ao constatar que muitos estudantes estavam condicionados a um método de aprendizado passivo, limitando-se a copiar conteúdos sem qualquer reflexão crítica. Diante dessa realidade, é urgente aplicar uma abordagem alinhada à pedagogia histórico-crítica, e não reproduzir o método copista predominante, mas sim promover um aprofundamento do conhecimento, desafiando os estudantes a refletirem criticamente sobre os conteúdos científicos apresentados e como se articulam a suas realidades.

No entanto, essa transição para uma abordagem mais crítica encontrou resistência. Muitos estudantes, do Ensino Fundamental Anos Finais, apresentavam sérias dificuldades de escrita e leitura, por exemplo. A defasagem nesses fundamentos básicos tornou-se um desafio adicional, pois impactou diretamente a capacidade dos estudantes de participarem ativamente nas discussões e de desenvolverem um pensamento crítico mais elaborado.

Esse cenário complexo demandou estratégias adicionais para superar as lacunas encontradas, tais como investir em práticas diferenciadas, buscando métodos que estimulam o desenvolvimento da escrita e da leitura, ao mesmo tempo em que promovia a reflexão crítica sobre os conteúdos científicos. O desafio não estava apenas em transmitir conhecimento, mas também em ajudar os estudantes a superarem as barreiras que dificultavam a participação plena nas atividades educacionais.

Ao final desse ano desafiador, experimentou-se valiosas lições sobre a complexidade do sistema educacional e a necessidade de

abordagens diferenciadas para atender às realidades específicas de cada turma. Posso afirmar com certeza que os objetivos maiores da disciplina não foram alcançados por conta de todas as determinações existentes, porém, o compromisso foi constantemente não reproduzir um ensino utilitarista e pragmático. Essa experiência foi um marco na trajetória como educadora, destacando a importância da flexibilidade e da busca constante por estratégias que promovam a aprendizagem emancipatória, mesmo diante de desafios tão intensos e muitas vezes quase insuperáveis que a atividade docente apresenta.

Contribuições do PPEd na ação docente

Após desenvolver atividades acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), destaco um esclarecimento em relação a diversos aspectos que permeiam a educação. Essa clareza trouxe uma qualificação gradual para a prática docente, uma vez que a compreensão da educação como uma bandeira essencial na luta da classe trabalhadora passou a orientar abordagens educativas no desenvolvimento da pesquisa.

A trajetória no programa permitiu refletir na busca constante pelo desenvolvimento de uma práxis educativa emancipatória. A integração das experiências práticas com os conhecimentos teóricos proporcionou uma compreensão mais profunda das possibilidades e desafios associados a esse objetivo educacional.

As disciplinas cursadas no mestrado possibilitaram reflexões críticas sobre a estrutura social, identificando falhas e explorando possibilidades no contexto educacional. O entendimento dos aspectos históricos que envolvem as pedagogias no Brasil ofereceu um olhar crítico sobre os documentos normativos educacionais, e questionamentos acerca dos elaboradores destes documentos, e qual seria o papel do Estado na educação.

Ainda, as atividades forneceram subsídios para considerar diversas metodologias e adaptações para serem usadas nas elaborações de aulas, oferecendo também respaldo teórico para

orientar e instrumentalizar estagiários que atuaram ao longo deste ano. Essa experiência no mestrado não apenas enriqueceu o repertório teórico, mas também teve um impacto concreto e transformador na prática docente, contribuindo para uma abordagem mais crítica e emancipatória em sala de aula.

Considerações finais

As atividades acadêmicas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Básica foram enriquecedoras para o conhecimento teórico e prático e sua relação histórica de como as teorias foram se consolidando, aos interesses que atendem e o que visam com suas questões teórico-metodológicas. A partir das leituras e discussões extremamente fundamentadas, foi possível compreender os confrontos ideológicos que existem na educação nacional.

Neste sentido, diante do anteriormente colocado, evidencia-se que a formação em nível de pós-graduação como formação continuada subsidia os educandos para uma intervenção crítica e comprometida com uma formação escolar para a transformação social e que tal ação necessita de abordagens pedagógicas emancipatórias como a pedagogia histórico-crítica. Ainda, consideramos a escola um espaço de busca pela transformação social, que perpassa pela emancipação de estudantes enquanto agentes sociais. Para que este objetivo seja alcançado ressaltamos a importância do trabalho docente, não como o único responsável por esta transformação, mas imprescindível na socialização do conhecimento científico de forma dialética à prática social global.

Para que a prática educativa alcance a formação humana integral, e o desenvolvimento pleno dos estudantes para uma sociedade mais justa e igualitária, se faz necessária a qualificação teórica. Isto pode ser alcançado a partir de formações continuadas de qualidade, comprometidas com os interesses da classe trabalhadora. Esse aspecto pode ser uma contribuição dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, a exemplo do PPEd, que possibilita uma formação comprometida com a transformação social.

Referências

CANDAU, V. M. (org). **Rumo a uma nova didática**. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 2)

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. Curitiba/PR, Appris Editora, 2015.

MAIA, Jorge Sobral da Silva; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; MASSI, Luciana (Orgs.). **Pedagogia histórico crítica, Educação em Ciência e Educação ambiental crítica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022. Coleção Educação para a Ciência, n. 35. Cultura Acadêmica, 2022.

MAIA, Jorge Sobral da Silva; MENDES, Carolina Borghi. **Pesquisas em Educação ambiental crítica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022. Coleção Educação para a Ciência, n. 33. Cultura Acadêmica, 2022

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 05).

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª. ed. São Paulo: Vozes, 2014, p. 112-182.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003, p. 263-317.

VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (orgs.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores), p. 88-157.

Desdobramentos pedagógicos na educação dos surdos: um relato vivencial da prática docente e suas experiências teóricas

Pâmela Cristina Pereira Gonzaga
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Introdução

A partir dos fundamentos educacionais delineados no âmbito da disciplina "Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica," integrante do currículo do Mestrado Profissional em Educação ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) da Universidade do Norte do Paraná (UENP), este trabalho propõe um relato de experiência que se destina a fomentar uma reflexão crítica à luz dos conceitos assimilados e articulá-los com a educação dos surdos.

A prática pedagógica é uma dimensão do contexto educacional, que molda o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo dos anos, diversas teorias pedagógicas têm emergido, oferecendo perspectivas e abordagens distintas sobre como os educadores podem promover a aprendizagem dos estudantes. Este relato de experiência busca explorar a intersecção entre as teorias pedagógicas e a ação docente, e destaca como os fundamentos teóricos se manifestam e se articulam com o ambiente educacional na Educação Básica.

No desafio constante de preparar os alunos para o século XXI, os educadores desempenham um papel fundamental na aplicação prática das teorias pedagógicas em suas salas de aula. De acordo com Vázquez (2003) a atividade teórica só existe se tiver relação na prática, e que a atividade filosófica transforma, não apenas o

pensamento. A teoria deve dialogar com a prática, elas são distintas, mas não opostas, se complementam, se fundamentam.

Este relato destaca de forma central as teorias pedagógicas examinadas no livro "Escola e Democracia" de Dermeval Saviani (2003), e estabelece um diálogo com as contribuições de outros estudiosos da Didática que abordam a temática da formação de professores, como Libâneo (2013), Ligia Martins, Newton Duarte (2010) e Vázquez (2003). Finaliza com o relato de experiência de uma das pesquisadoras que atua na educação direta de surdos no Centro de Surdez do município de Jacarezinho, Paraná, e indiretamente na formação de professores, na graduação, como professora da disciplina de Libras em cursos de licenciatura da UENP. Nos dois ambientes de trabalho a pesquisadora e professora precisam entender o papel da escola, que reflete nos estudantes, principalmente aqueles que precisam de um suporte maior, adaptado e inclusivo.

Se concebermos a escola como uma instituição voltada para a socialização do conhecimento sistematizado, é necessário que ela se estruture de forma a facilitar a aquisição dos instrumentos que viabilizam o acesso a esse conhecimento: "a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber" (Saviani, 2008, p. 15). A escola deve não apenas transmitir o conhecimento sistematizado, mas também fomentar a transformação desse conhecimento. Ao expor o saber sistematizado ao aluno, possibilita-se que ele estabeleça conexões entre o conhecimento e seu contexto histórico-cultural, criando assim as condições para modificá-lo.

A experiência compartilhada destaca a importância de uma abordagem problematizadora a partir da Prática Social por parte dos educadores. Compreender as trajetórias teóricas exploradas e as análises derivadas dos autores estudados na disciplina e aqui apresentados pode contribuir para a condução da educação de maneira mais crítica, para abrir espaços para a implementação de um ensino nas escolas orientado pela transformação social de

forma mais inclusiva e socialmente engajada. As experiências compartilhadas provocaram a reflexão de que é imprescindível iniciar a abordagem educacional a partir da realidade dos alunos, e alinhar às suas necessidades concretas, dando prioridade ao conhecimento científico em consonância com as particularidades de cada estudante e reconhecer a aprendizagem como um elemento fundamental na superação das desigualdades sociais.

Teorias pedagógicas no Brasil: relevância para a prática docente

O processo educacional incorpora uma variedade de conceitos, práticas e teorias. Estas teorias fundamentam investigações e orientam distintas abordagens e comportamentos adotados por diversos educadores. No contexto educacional algumas teorias educacionais podem apresentar disparidades, ocasionando a adoção de abordagens divergentes pelos professores. Essa diversidade é intrinsecamente relevante, uma vez que a educação demanda reflexões e reavaliações contínuas, para preservar-se tanto da rigidez de padronizações excessivas quanto de uma postura eclética.

Libâneo (2018), educador e escritor brasileiro elaborador da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, categorizou as tendências pedagógicas em dois conjuntos, designadamente, as liberais: teorias não-críticas, ou seja, a escola prepara os alunos para o desempenho de papéis pré definidos socialmente; e as progressistas: teorias críticas, ou seja, entendem a educação como um processo sócio-político. A análise elaborada por ele estabelece uma relação entre a educação e a estrutura social, vinculando-a à prática pedagógica do professor.

Saviani (2009), educador brasileiro elaborador da Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, propôs a categorização das tendências em: teorias não-críticas, que abrange Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista; e as teorias Crítico-Reprodutivistas, que englobam a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho

Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista; além da Teoria Crítica, representada pela Tendência Histórico-Crítica.

A concepção de educação tradicional caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. Sua estruturação é orientada pelo princípio de que a educação é um direito universal e uma responsabilidade estatal, visando a construção de uma sociedade democrática. A escola emerge como uma ferramenta que sistematiza a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, objetivando a transformação dos indivíduos em cidadãos e eliminando, desse modo, a marginalidade. A dinâmica educacional concentra-se no professor, incumbido de apresentar e interpretar os conteúdos, enquanto o aluno desempenha o papel de assimilar e reproduzir os exercícios. (Saviani, 2009).

As críticas direcionadas à pedagogia tradicional, a partir do final do século XIX, gradualmente deram origem a uma nova teoria educacional: a Escola Nova. Essa teoria ainda mantinha a convicção no impacto da escola e em sua responsabilidade na equalização social. Assim, as expectativas de corrigir as distorções manifestadas no fenômeno da marginalidade por meio da escola permaneceram válidas. Caso a escola não estivesse a cumprir efetivamente essa função, tal circunstância se atribuía à inadequação do modelo de escola implementado, conhecido como Escola Tradicional. (Saviani, 2003).

Segundo a nova teoria, a marginalidade não seria mais predominantemente vinculada à ignorância, mas à sensação de rejeição. O marginalizado não seria, segundo a perspectiva escolanovista, definido apenas como ignorante, mas como alguém excluído. A pedagogia nova surge, em parte, da preocupação com os "anormais", como evidenciado por representantes como Jean-Olvide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952), que inicialmente focalizaram suas abordagens pedagógicas em crianças com características distintas. Essa teoria propõe um tratamento diferencial baseado na descoberta e aceitação das diferenças

individuais. A "grande descoberta" enfatiza a unicidade de cada indivíduo, defendendo que a anormalidade é um fenômeno normal e que a marginalidade não pode ser explicada apenas por diferenças, sejam elas de cor, raça, credo ou conhecimento.

Portanto, a marginalidade é caracterizada pelo desajustamento e inadaptação, fenômenos associados ao sentimento de rejeição. A educação, como agente de equalização social, torna-se um meio de corrigir a marginalidade ao ajustar os indivíduos à sociedade, promovendo o sentimento de aceitação mútua e respeito à individualidade:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2003, p. 08)

A Pedagogia Tecnicista, por sua vez, baseia-se na reconfiguração do processo educativo para torná-lo técnico e racional. Alinha-se ao paradigma do trabalho fabril, defendendo a minimização de interferências subjetivas e a promoção de conhecimentos técnicos nas práticas educacionais. Reconhecida como um modelo empresarial de educação, esta abordagem exerce considerável impacto em projetos de ensino voltados para a preparação técnica dos alunos para o mercado de trabalho. Para a pedagogia tecnicista, a ênfase nas atividades educacionais recai sobre a eficiência e produtividade, delineando a relação professor-aluno como uma dinâmica entre executor e receptor do conhecimento:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (Saviani, 2003, p. 10-11)

É necessário refletir que na pedagogia tradicional, a liderança estava nas mãos do professor, figura central e decisiva no processo educativo. Na pedagogia nova, a iniciativa migra para o aluno, centraliza a ação educativa na relação interpessoal entre professor e aluno. No entanto, na pedagogia tecnicista, a ênfase recai na organização racional dos meios (domínio da técnica), relegando professor e aluno a papéis secundários como executores. Nesse contexto, a concepção, planejamento, coordenação e controle do processo são atribuídos a especialistas considerados habilitados, neutros e objetivos. A eficiência do processo é assegurada pela organização, a compensar e corrigir eventuais deficiências do professor, maximizando os impactos de sua intervenção. (Saviani, 2003)

Em contrapartida, as teorias crítico-reprodutivistas, postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais, “uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade (Saviani, 2003, p. 13). A explanação inicia pelo Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, é uma concepção associada ao sociólogo Pierre Bourdieu. Essa teoria explora como o sistema educacional, por meio de suas práticas e estruturas, pode exercer uma forma de violência simbólica. A violência simbólica não se manifesta de

maneira física, mas opera por meio de símbolos, significados e práticas culturais que perpetuam relações de poder desiguais.

A violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar. Daí o subtítulo da obra: “elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Para isso, partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, buscam explicitar a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. (Saviani, 2003, p. 15)

No contexto educacional, isso implica que certos grupos sociais podem ser marginalizados ou subalternizados devido a práticas aparentemente neutras, mas que, na realidade, reproduzem desigualdades.

A Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), proposta por Louis Althusser, conceitua a escola como mais do que uma mera instituição de ensino. Ela argumenta que a escola desempenha um papel crucial na disseminação e legitimação das ideias, valores e normas que sustentam a estrutura social dominante. Enquanto aparelho ideológico, a escola contribui para a reprodução das relações de poder existentes, que influencia a formação de ideologias que servem aos interesses do Estado e das classes dominantes:

O fenômeno da marginalidade inscreve-se no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Se as teorias do primeiro grupo (por isso elas bem merecem ser chamadas de não-críticas) desconhecem essas determinações objetivas e imaginam que a escola

possa cumprir o papel de correção da marginalidade, isso se deve simplesmente ao fato de que aquelas teorias são ideológicas, isto é, dissimulam, para reproduzi-las, as condições de marginalidade em que vivem as camadas trabalhadoras. (Saviani, 2003, p. 19)

Nesse contexto, o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) escolar é percebido como um mecanismo que serve aos interesses da burguesia, em vez de promover equalização social. Contrapondo essa visão, as teorias não-críticas, ao desconsiderarem essas determinações objetivas, concebem erroneamente a escola como corretiva da marginalidade. No entanto, esse equívoco é atribuído à natureza ideológica dessas teorias, que dissimulam as verdadeiras condições de marginalização enfrentadas pelas camadas trabalhadoras, perpetuando as estruturas de desigualdade. A compreensão crítica dessas relações é vital para a formulação de estratégias educacionais que abordem efetivamente as origens estruturais da marginalidade. Em seguida, na Teoria da Escola Dualista, percebe-se que:

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalco, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (Saviani, 2003, p. 22)

Assim, torna-se evidente a singularidade dessa teoria. Ela reconhece a presença da ideologia proletária, mas argumenta que essa ideologia se origina e persiste fora do ambiente escolar, ou seja, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é percebida como um aparelho ideológico da burguesia, dedicado a promover seus interesses.

Conhecer as Teorias Pedagógicas em relação com a prática docente aproxima os professores da função social da escola, no combate ao crescente discurso da neutralidade da sua ação o que possibilita uma educação humanizadora em todas as suas dimensões e potencialidades.

Nas últimas duas décadas, o cenário educacional tem sido amplamente caracterizado por uma quase total predominância das "pedagogias do aprender a aprender" (Duarte, 2001). Destacam-se, nesse contexto, abordagens como o construtivismo, que tem em seu cerne as ideias escolanovistas, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. São teorias hegemônicas que têm um traço comum: a falta de uma perspectiva voltada para a superação da sociedade capitalista, que está vinculada a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Embora alguns defensores dessas abordagens critiquem, em seus trabalhos, determinados aspectos da sociedade capitalista, como as políticas neoliberais na educação, tais críticas geralmente são neutralizadas pela crença na possibilidade de resolver os problemas sociais sem uma transformação radical da atual estrutura organizacional da sociedade, cujo cerne é a lógica de reprodução do capital. (Martins, Duarte, 2010).

Associada à submissão das pedagogias contemporâneas à lógica da sociedade capitalista e ao seu correspondente idealismo, encontra-se uma ideia amplamente difundida, porém raramente explicitada de maneira clara. Refere-se à recusa da perspectiva de totalidade, ou seja, à afirmação do princípio de que a realidade humana seria composta por fragmentos que se conectam, não por meio de relações determinadas pela essência da totalidade social,

mas sim, por eventos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Conforme essa perspectiva, seriam os incidentes na vida de cada indivíduo que determinariam o que é ou não relevante para sua formação. (Martins, Duarte, 2010).

Quando o educador se apropria do conhecimento e incorpora as contribuições teóricas relacionadas às compreensões da aprendizagem, ele seleciona as abordagens mais eficazes, supera desafios e perspectiva novas possibilidades para uma atuação de qualidade. Nesse contexto, as chances de reflexão e crítica acerca das práticas pedagógicas emergem de maneira mais comprometida com uma educação emancipadora.

Este processo implica revigorar a batalha contra a seletividade, a discriminação e a depreciação do ensino destinado às camadas populares. Combater a marginalidade por meio da escola significa comprometer-se com o esforço para assegurar uma educação de alta qualidade aos trabalhadores, dadas as condições históricas vigentes. O papel de uma teoria crítica da educação é conferir substância concreta a esse compromisso, e evita que seja apropriado e alinhado aos interesses dominantes.

Relato de experiência na educação dos surdos¹

A prática docente se iniciou em 2014 após o término da graduação em História e durante o período de especialização em Surdez. A pesquisadora atuou no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Houve uma pausa nessa experiência profissional e o retorno se deu em 2017, quando iniciou sua atuação como Tradutora/Intérprete de Libras e Língua Portuguesa na Educação Básica. No ano de 2018, já formada em outra graduação - Letras/Libras - e aprovada no primeiro teste seletivo da Universidade do Nortedo Paraná, a pesquisadora começou a atuar

¹ Nesta seção do artigo será apresentado o relato de uma das autoras sob a orientação da segunda autora.

como docente no curso superior, como professora de Libras, um caminho de muitos desafios e de realização profissional.

Atualmente, além de lecionar no Ensino Superior, a pesquisadora faz atendimento no centro de surdez e cegueira que atende a alunos que possuem as deficiências citadas. O cotidiano como professora no Ensino Superior e no centro de surdez e cegueira é, sem dúvida, desgastante, mas também recompensador. O desafio diário de proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade, aliado à oferta de suporte e atendimento especializado, molda minha prática docente de maneira única. Ainda que enfrente o cansaço e obstáculos, a dedicação a esse trabalho é impulsionada pela a importância da educação inclusiva e acessível para todos.

Lidar com as particularidades da educação inclusiva demanda não apenas esforço físico, mas também um constante investimento emocional. O contato próximo com alunos atípicos exige uma abordagem sensível e individualizada para garantir que cada estudante alcance seu potencial máximo. Já a atuação como professora de Libras no Ensino Superior envolve não apenas a transmissão-assimilação de conhecimento linguístico, mas também a promoção de uma compreensão mais profunda sobre a cultura, vivências, experiências, além de fomentar aos estudantes das licenciaturas práticas para trabalhar com uma pessoa surda em sala de aula.

No centro de surdez e cegueira o atendimento personalizado a alunos com deficiências exige uma abordagem multifacetada. A adaptação constante de materiais, métodos e estratégias pedagógicas é essencial para garantir que cada aluno tenha acesso adequado ao conteúdo e possa participar ativamente do processo educacional.

O ingresso da pesquisadora no programa de Mestrado Profissional da UENP foi de grande valia e aprendizagem para sua prática docente. No segundo semestre a disciplina de Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica foi um marco de transformação de perspectiva, pois foi fundamental para a problematização e implementação das próximas aulas, no sentido

de considerar a prática social como ponto de partida para as ações docentes. Algumas teorias propõem uma concepção de escola baseada em princípios democráticos e humanistas que devem ser disseminados internacionalmente como um exemplo de igualdade política. Nesse contexto, a visão é de que todos têm o direito a uma educação de alta qualidade, e a abordagem didática deve se orientar pelo que falta ao aluno, visando diminuir os níveis de desigualdade.

A análise das teorias pedagógicas nos instiga a reavaliar o modelo escolar existente e a reorganizar seus espaços com o intuito de aprimorar a educação pública, tendo como referência o princípio fundamental da igualdade. Esse enfoque propicia uma perspectiva crítica sobre as práticas educacionais que impulsiona a busca por estratégias que promovam a equidade e a justiça social no ambiente escolar. Como professora formadora de outros professores foi algo crucial para utilizar na prática e na orientação aos estudantes.

Nas outras graduações a pesquisadora teve pouco contato com as Teorias Pedagógicas: a primeira era voltada para o ensino da História, já a segunda, em Letras/Libras, era voltada para o ensino dos surdos, mais precisamente a didática e metodologia. Não houve discussões a respeito da fundamentação teórica e nem mesmo sobre a educação do Brasil. Portanto, o contato maior e mais profundo foi no segundo semestre de 2023, no mestrado da UENP, que contribuíram para reflexão e implementação nas próximas aulas da professora.

O estudo das teorias pedagógicas auxilia na reavaliação da estrutura escolar e na reorganização de seus espaços para aprimorar a educação pública, tendo como referência o princípio da igualdade. É crucial destacar a importância da análise da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada durante as aulas. As discussões foram essenciais para refletir sobre a natureza dessa proposta, que revela a fragmentação do desenvolvimento humano e do conhecimento subjacente a ele.

A implementação da BNCC acarreta riscos significativos de desqualificação do ensino. No caso do Novo Ensino Médio, os

itinerários formativos propostos são vagos e contribuem para a flexibilização dos conteúdos necessários para uma formação humana emancipadora. Entretanto, é importante questionar a quem beneficia esse tipo de reforma. Essa reforma submete a educação a processos de desenvolvimento econômico e ao mercado capitalista, gerando desigualdade e favorece o sucesso de poucos cidadãos que buscam formações em escolas privadas. A reforma resultará em múltiplos tipos de ensino e varia de acordo com a classe e a condição socioeconômica dos estudantes, sem esquecer o papel das fundações empresariais que participaram ativamente dessa nova reforma (Viganó, 2022).

Outro ponto relevante e que implica na prática docente é a omissão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação aos estudantes surdos e a ausência de flexibilização para alunos que necessitam de adaptações representam lacunas significativas no sistema educacional. A falta de consideração pelas necessidades específicas dos estudantes surdos dentro da BNCC reflete uma abordagem que não contempla a diversidade linguística e cultural presente na sociedade. A não inclusão de estratégias e recursos adaptados para esses alunos pode resultar em barreiras para sua plena participação e aprendizado. A ausência de medidas que contemplem a diversidade funcional e individualidade dos alunos representa um desafio para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa, e compromete a efetividade do sistema educacional como um todo.

Para concluir este relato, a pesquisa em andamento no PPEd frisa que a confluência entre teoria e prática emerge como eixo central nesta experiência, e investiga a partir da premissa de que ambos são componentes indissociáveis no processo educacional. Este aprendizado será direcionado para a organização de um grupo colaborativo de estudos com surdos, com ênfase na prática social. A pesquisa se vincula à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como ferramenta analítica fundamental na elaboração da dissertação e do produto educacional. A abordagem metodológica adotada embasada na PHC permite uma análise aprofundada dos dados

que serão coletados e reflete não apenas sobre as particularidades do contexto, mas também sobre as implicações mais amplas para o desenvolvimento de práticas inclusivas e significativas no campo educacional.

Essa integração entre teoria e prática na metodologia tem o intuito de constituir alicerces sólidos para o avanço do conhecimento e aprimoramento das estratégias pedagógicas, e que culmine em contribuições para o campo da educação inclusiva e para o grupo de surdos envolvido neste processo.

Considerações finais

Em consideração à relevância do conhecimento sobre as teorias pedagógicas na prática docente, ressalta-se a urgência de reorganizar os conteúdos abordados nos cursos de formação de professores no sentido de valorizar o estudo das teorias pedagógicas em articulação com a ação docente. Se a emancipação humana é entendida como objetivo primordial da educação, destaca-se o papel crucial do professor no processo de socialização do conhecimento e na reconstrução da teoria a partir da prática, e do retorno à prática a partir da teoria em um movimento dialético – a práxis.

O profissional da educação deve possuir sensibilidade e fundamentação para enfrentar as diversas situações e desafios da vida profissional, e contribuir, assim, para a construção de uma sociedade mais justa e uma escola democrática. É importante considerar que as atuais políticas educacionais podem contribuir para o esvaziamento do currículo, o que exige que professores sejam conscientes de seu papel na preparação de indivíduos críticos e engajados na busca por uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna. A educação, nesse sentido, possui uma dimensão técnica e política.

A compreensão das teorias pedagógicas evita uma prática pedagógica fragmentada e sem continuidade. Compreender as diferentes concepções de aprendizagem vai além de simplesmente ler o que teóricos e pensadores afirmaram sobre o ensino e a aprendizagem. Significa também buscar uma compreensão mais

profunda da prática educativa vigente, permitindo a problematização e a ação para transformá-la. O educador desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo necessário que ele seja um aprendiz constante, que adquira conhecimento por meio do diálogo, da troca de experiências e da pesquisa científica.

Em suma, ser professor implica em uma constante autoavaliação e aprendizado. A articulação entre teoria e prática revela novos horizontes que possibilitam a busca por práticas de ensino mais eficazes, que facilite a aprendizagem dos alunos. O educador desempenha um papel crucial na construção de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória, sendo essencial o diálogo entre os saberes teóricos e práticos para uma atuação contextualizada e fundamentada.

Referências

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, acadêmica, 2010, p. 33-50.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 05).

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003, p. 263-317.

VIGANÓ, A. M. B. **Formação Docente na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: contextos da Base Nacional Comum Curricular**.

168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2022.

Relato de experiência: vivência da prática atrelada aos conhecimentos das teorias pedagógicas

Tatiani Chagas Alberto
George Francisco Santiago Martin

Refletir sobre a prática educativa em nosso tempo pode ser compreendido como resultado de situações desafiadoras e de muita persistência por parte de toda a comunidade escolar, pois percebemos que a educação tem assumido múltiplas faces em cada período histórico e as influências, sejam elas históricas, políticas, religiosas e econômicas proporcionam marcos que norteiam o processo educativo. Paralelo a isto, percebemos que no contexto escolar, muitos professores anseiam por cursos de formação docente que elevem sua trajetória e possam contribuir com o desenvolvimento da prática docente. Dessa forma, destacamos a importância da apropriação, pelos docentes, de teorias pedagógicas para contribuir com a interpretação da realidade e aperfeiçoamento da prática.

Saviani (2018) ressalta que a formação docente é essencial para o aprofundamento dos conhecimentos teóricos dos professores e assim, todos eles devem compreender a trajetória da educação. Desse modo, o que pretendemos aqui é apresentar o estudo das Teorias Pedagógicas realizadas ao longo da disciplina “Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica”, de caráter obrigatório no Programa de Pós-graduação em Educação que proporcionaram conhecimentos sobre as teorias e um avanço enriquecedor para a prática educativa, bem como relatar experiências vivenciadas no contexto escolar durante anos de gestão em escola pública alinhadas ao conhecimento das teorias pedagógicas adquirido.

Desenvolvimento da disciplina e conhecimento teórico

A docência da disciplina “Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica” foi ministrada pela professora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter que discorreu sobre um estudo das teorias pedagógicas em sua relação com os conhecimentos socialmente produzidos sobre a docência, considerando saberes e práticas embasadas em aspectos pedagógicos, psicológicos e epistemológicos na organização escolar brasileira.

Os textos apresentados são de diversas vertentes pedagógicas permitindo uma ampla compreensão sobre as teorias. As discussões entrelaçaram bases epistemológicas das teorias da educação, concepções pedagógicas e saberes docentes. Iniciando com Bogdan Suchodolski e debates aprofundados nas questões filosóficas da pedagogia relacionada com a vida social e as posições defendidas que nunca foram homogêneas, encerrando com Selma Garrido Pimenta com seu texto “Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência”, levando para a reflexão sobre a desvalorização dos professores mostrando a necessidade de o professor construir seus conhecimentos a partir de suas investigações da prática, seus métodos e relações com os alunos a fim de deixar de ser visto como mero reproduzidor do conhecimento.

Após as leituras dos textos e discussões em aulas foi possível asseverar uma contribuição de extrema importância para a prática docente, pois atingimos uma gama de conhecimento o que nos fez repensar no cotidiano escolar e o quanto tal aprendizado poderá auxiliar na transformação escolar e na educação de qualidade a qual tanto almejamos conquistar.

Ao refletir nas Teorias Pedagógicas lembranças perpassam os anos de 2002 a 2005 quando na FAFIJA foram vivenciados os dias letivos da licenciatura de pedagogia, pois foi nesse intervalo o primeiro contato com as Teorias que conduziram a prática docente no contexto escolar já inserida. A saudosa professora de História da Educação muito se esforçou, porém naquela época mesmo ao término da pedagogia, muitas dúvidas restaram à temática.

Após a conclusão da faculdade, inserida em salas de aula de escola particular, com um sistema de ensino que direcionava toda a aula e formação continuada visando atender as necessidades relacionadas ao próprio sistema e organização da escola, pouco foi o contato com as teorias, talvez, no ambiente escolar, o assunto que surgia era que não podia seguir a pedagogia tradicional, mas a explicação do “modo tradicional” se limitava a cópias, modo de sentar e dinâmica da sala de aula.

Ao adentrar o ensino público municipal em 2009, foi possível ampliar o contato com professores e o número de formação continuada aumentou, porém não é palpável a lembrança de discussões e aprendizado das Teorias Pedagógicas. Logo no início, muitas eram as conversas sobre o construtivismo, onde nas salas dos professores, era possível ouvir que o construtivismo havia chego para melhorar as aulas, deixar o aluno participar e não “robotizar” como a pedagogia tradicional fazia com os alunos e professores.

Em 2013, ainda nas aguardadas férias de janeiro, chegava o convite para assumir a direção de uma escola pública municipal e é sobre essa etapa da vida que o relato de experiência vai discorrer, levando em consideração o quanto o conhecimento sobre Teorias Pedagógica pode contribuir de forma expressiva na prática docente e no contexto escolar inserido.

Com o propósito de colaborar para com uma formação de qualidade, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed) da Universidade Estadual do Norte do Paraná proporciona aos mestrandos uma disciplina rica em conteúdos que amplia significativamente os conhecimentos acerca das Teorias Pedagógicas e o presente artigo se caracteriza como relato partindo da realidade de uma mestranda fundamentado em teóricos estudados ao longo do desenvolvimento dessa disciplina para narrar a trajetória da experiência vivenciada na direção escolar em contato com formações continuadas e Projetos recebidos para conduzir o desenvolvimento das ações educativas como também a prática docente dos professores.

Ao longo do relato, a experiência vivenciada será comparada aos ensinamentos da disciplina, bem como narrado o quanto conhecer as Teorias Pedagógicas pode convergir com o processo educacional que tanto almejamos.

Memorial de vivências na gestão escolar

Quando a direção escolar chegou, um misto de sensações aproximou-se, pois naquela época a juventude ainda reinava e muitas professoras da escola tinha quase a mesma idade em docência no magistério. Foi bem desafiador compreender que as ações realizadas faziam parte do costume daquelas professoras, métodos que elas mantinham em tradição. Aos poucos, foi possível assimilar todo esse “costume” e aprender com as “tradicionalistas” professoras.

Como o primeiro contato com a sala de aula estava inserido em escola particular, uma bagagem mais dinâmica e lúdica acompanhava as ações pedagógicas, pois na escola particular tinham certas exigências para “treinar” o aluno desde pequeno, porém com um toque de brincadeiras e tecnologia. Foi conhecendo as professoras que pude perceber que a teoria utilizada por elas, talvez precisasse apenas de apoio devido a clientela de alunos que vinham chegando, sendo possível assimilar que a teoria pedagógica aplicada se tratava de todo o campo das atividades tradicionais, isto é, das atividades nas quais os atores agem em função daqueles tipos de ação baseados em tradições, costumes e maneiras de fazer procedentes dos usos (Tardif, 2014, p. 167).

Quando se fala acima que as professoras precisavam de apoio devido a clientela, importante reforçar que os alunos daquela época já não se contentavam apenas com cópias do quadro, memorizações mecânicas, grandes quantidades de tabelas de tabuada ou até mesmo de professoras que entravam, enchiam o quadro, explicavam e no final após a tarefa de casa, se despediam. Os alunos exigiam mais e muitas vezes o modo de exigir era com a indisciplina, visto que as aulas recebidas não estavam despertando o interesse.

[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado, mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2022, p. 88).

Ao analisar a explanação de Paulo Freire podemos concluir que a teoria pedagógica tradicional no sentido de manter a tradição e costume é extremamente bem vinda ao aluno quando a preocupação está nos conteúdos, porém o professor que se preocupa apenas em encher os recipientes com seus depósitos, não é mais recebido com bons olhos pelos alunos. Mas aqui fica importante destacar indagações, essas professoras tinham consciência de que certos métodos já não estavam interessantes? Elas conheciam as teorias? Sabiam que a técnica já não estava mais baseada em conteúdos? De fato, eram professoras tradicionais ou tecnicistas?

Pimenta (1999) assevera que é fato, que o estudo das teorias não deve ser utilizado meramente para promover uma análise simplista do trabalho docente, de modo a classificar professores dentro de uma teoria “x” ou “y”. Ainda segundo Pimenta (1999) a prática docente é influenciada pelas teorias pedagógicas, mesmo quando o professor não tem consciência disso, e, nesse ponto, reside a importância e necessidade de estudar tais teorias.

Para trazer essa abordagem voltada as ações de professoras se fazem necessário destacar antemão que elas não recebiam e até mesmo não recebem formações continuadas para compreender as teorias. O que elas estavam executando em sala de aula fazia de fato parte de uma tradição, tradição esta que foi se mantendo sem levar em consideração a nova realidade de alunos. Então mesmo sem conhecer as teorias a escola seguiu com gestora e professoras buscando ações para contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

Importante destacar nesse momento que ao sentarmos em reuniões e discussões foi possível o entendimento, e a equipe escolar conseguiu compreender que as tradições precisam

continuar no que tangia aos conteúdos, mas as técnicas estavam ultrapassadas e precisavam de uma pitadinha de interação, reflexão e ludicidade para envolver o “novo aluno” nesse processo de aprendizado, pois ninguém nasce educador, ou é destinado a sê-lo, o sujeito se faz educador por meio da prática e da reflexão (Freire, 2022).

Foi tão rico para a minha trajetória perceber que, dez anos depois, aquela reunião para alinharmos a prática educativa estava correta mesmo sem ter recebido grandes apoios na formação docente. Mesmo sem conhecer as teorias, percebemos que as professoras tradicionais podiam manter suas tradições, mas necessitavam na verdade de apoio em relação as técnicas que de longe se tratavam da pedagogia tradicional.

Importante destacar que juntos fomos vencendo a indisciplina, a participação dos alunos durante as aulas aumentou e o clima escolar contribuiu para o avanço tanto do ensino como da aprendizagem. Os professores com mais experiência mantiveram sua teoria tradicional com os conteúdos repassados, mas as técnicas diversificaram e o clima escolar foi contagiando toda a equipe.

Pimenta (1999, p. 19) nos traz que ao falarmos em identidade profissional, é importante pontuarmos que esta se desenvolve “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida”. Ao refletir a obra de Pimenta pude voltar na experiência vivenciada na escola relacionada aos projetos. Nossa escola sempre foi conhecida por realizar grandes projetos, projetos estes que proporcionaram prêmios e destaques a nível municipal, estadual e até mesmo nacional. Muitas foram as análises e reflexões sobre os projetos desenvolvidos pelas professoras e acompanhados por mim enquanto gestora durante as discussões do texto de Pimenta e vale narrar essa grande experiência vivenciada e hoje analisada com a disciplina cursada.

Todos os anos é comum a Secretaria Municipal de Educação realizar parcerias e com elas inserir projetos em nossa escola, nesta

oportunidade iremos envolver apenas as ações das professoras sem explicitar os nomes das empresas responsáveis pela coordenação dos projetos. Em cada início de ano letivo, chega a adesão realizada pelo município e a escola se movimenta para realizar o projeto, em muitos anos as atividades com os alunos através de cadernos/livros próprios das empresas era necessário realizar, porém o desenvolvimento de projetos e experiências pedagógicas é opcional para o professor.

O município entregava às escolas cartilhas, livros, gibis, cadernos para serem realizados com os alunos. Após o desenvolvimento do tema em sala de aula, todos os projetos visam uma finalização concretizando com desenho, redação, exposição, tudo sendo registrado para envio às coordenações dos projetos. Em dois programas específicos, além do trabalho com as atividades dos alunos em sala de aula, existe a possibilidade do professor criar um projeto para ser apresentado e concorrer prêmios futuros destacando as melhores experiências pedagógicas realizadas.

Certa vez, em reunião, nossa escola decidiu que todos os regentes I estariam realizando um projeto com a turma. Quando a decisão aconteceu foi um momento marcante, pois a escola “inteira” estaria promovendo momentos de ação, dinâmica, teoria e prática. Professores e alunos poderiam vivenciar na prática muitos conteúdos trabalhados em sala de aula e assim, com aquela decisão acreditamos que os projetos estariam contribuindo de forma muito significativa para a prática docente e aprendizagem dos alunos. Ao todo foram 13 projetos sendo desenvolvido, um grande desafio a ser enfrentado, confesso que como gestora tive que me esforçar muito para acompanhar e apoiar todas as professoras, pois os projetos eram realizados com práticas e visitas in loco.

Ao longo dos anos a realização de projetos continuaram, foram tomando conta da escola. Eram projetos voltados para o meio ambiente, alimentação saudável, agricultura, empreendedorismo, cana-de-açúcar, lixo, enchente, educação especial, milho, parceria família e escola, e muitos outros. Com o desenvolvimento dos projetos, nossos alunos e professoras realizaram visitas nas casas

de moradores rurais para acompanhar o cotidiano do campo, visitaram grandes empresas da cidade como a “General Mills” que nunca havia permitido visitas de professores e alunos.

Com as ações práticas dos projetos, nossos alunos participaram de produção de rapadura, visitaram granja de galinha, conheceram a sede da Associação de Agricultura Familiar, visitaram os poços artesianos da cidade, foram até a prefeitura, câmara dos vereadores, rádio da cidade e inúmeras outras vivências. Com o desenvolvimento e concretização dos projetos, nossos professores ganharam destaque na cidade toda, ganharam notebooks, tablets, viagens, hospedagem em grandes hotéis, troféus, dinheiro e até mesmo carro zero km.

Alinhando a vivência e experiência de todos esses projetos realizados na escola com a disciplina cursada, podemos asseverar, como traz Pimenta (1999) que à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social e ensinar, partindo da realidade existente. Quando os projetos foram realizados, nós, professores não tínhamos informações muito menos conhecimento suficiente para analisar as intencionalidades das empresas responsáveis pelos projetos, naquele momento de realização nosso objetivo era contribuir com a realidade, promover conhecimento teórico e prático aos alunos na tentativa de transformar a realidade existente.

Nunca paramos para pensar que nossas ações poderiam contribuir para intenções muito contrárias às nossas, pois acompanhar os alunos e perceber a aprendizagem acontecendo movimentava nossa prática educativa e nos impulsionava a acreditar que era possível um ensino prático e social para transformar e emancipar cada criança. Muitos alunos ao longo das visitas desfrutaram de momentos jamais vivenciados, exploraram locais e oportunidades que antes oferecidos para uma minoria, vimos de fato nossos alunos serem incluídos em contextos sociais antes vivenciados apenas por “convidados” renomados, ou seja, adentram, tiveram acesso a um mundo antes considerados inalcançáveis.

Ao retomar projetos e realizar as parcerias a serem aderidas pela Secretaria de Educação a partir da realização da disciplina, será possível realizar uma análise mais crítica da intencionalidade por trás, de modo a verificar e desenvolver ações a nós direcionadas, com o objetivo de transformar a realidade e promover aos alunos o que de fato irá gerar conhecimento e impulsionar a formação social. Com as discussões da disciplina será possível direcionar os professores a focarem no conteúdo dos projetos, auxiliando a colaborarem com a sua própria intencionalidade, buscando a compressão da prática educativa pedagógica.

Freire (2022) aponta que só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Deste modo, será necessário seguir com projetos direcionados por parcerias firmadas, mas será o professor o agente desenvolvedor e assim, ficará nas mãos do professor a reinvenção. Como gestora, será necessário mediar e contribuir com os professores fornecendo leituras para analisarem as intenções a fim de que o desenvolvimento dos projetos não perca o foco da aprendizagem, para que a escola siga orientações recebidas, porém analise onde a temática pode contribuir com os conteúdos, sem perder a essência do professor e sua identidade.

Ao ressaltar a necessidade de mediar e contribuir com os professores através de leituras, me remete a relatar mais uma experiência vivenciada ao longo da trajetória de gestora escolar, onde por três anos, trabalhei como formadora dos professores em uma Programa do Governo Federal intitulado “Pró-Letramento de Matemática”. O convite foi feito pela Secretaria de Educação e na época, fiquei muito feliz, porém preocupada, pois estaria trabalhando com formação de matemática com todas as professoras da rede municipal. Todavia, uma curiosidade aproximou-se, como seria realizar tal ação, contribuir com o desenvolvimento das ações docentes.

Segundo Freire (1999, p. 87), exercer a curiosidade nos torna mais críticos e metódicos, verdadeiros perseguidores dos nossos

projetos. Desse modo, quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mais rigorosa e epistemológica se torna.

Hoje posso asseverar que a curiosidade nos torna mesmo mais críticos e metódicos, pois a curiosidade, me impulsionou a aceitar o convite e iniciei as ações para me tornar formadora de matemática das professoras municipais. As minhas formações aconteciam em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná e foram momentos riquíssimos de aprendizado. Durante as formações foi possível adquirir muito conhecimento voltado aos conteúdos matemáticos para mediar e multiplicar às professoras durante os encontros que aconteceram semanalmente no período noturno.

Durante as formações com as professoras, foi possível sentir suas dificuldades, suas fragilidades, pois todas eram professoras pedagogas e o contato com a formação de matemática estava acontecendo pela primeira vez no município. Claro que percebi a responsabilidade que me acompanhava, mas foram momentos de muitas trocas e conseguimos juntas sanar muitas dificuldades dos conteúdos matemáticos apresentados.

Aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação dos professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 42).

Importante destacar que ao longo dos encontros de formação do “Pró-Letramento”, nós, professoras discutíamos as problemáticas de nossa prática. Trazíamos para o programa reflexões e juntas promovíamos ambiente para resolver as necessidades do nosso cotidiano. Porém as discussões pautavam-se apenas nos conteúdos matemáticos que estavam na “cartilha” a ser seguida. Eu, a formadora e gestora, não tinha bagagem suficiente para impulsioná-las e colaborar para uma formação crítica aproveitando a oportunidade para cooperar com a prática

social que futuramente poderia multiplicar aos alunos das professoras cursistas.

Durante a disciplina e nas discussões do texto de Pimenta, a autora traz que considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados, ou seja, tornar a prática existente como referência para a formação e refletir-se nela (Pimenta 1999, p.25).

Mesmo após 11 anos da realização do Programa “Pró-Letramento” de Matemática ainda é notório um déficit nas formações dos professores. Desde que acabou o programa, nossos professores ainda buscam por formações continuadas mais voltadas a sua ressignificação de saberes. Só me recordo de mais uma formação na disciplina de matemática após o término do programa e, infelizmente, nunca tivemos discussões em formações voltadas às teorias pedagógicas.

Sou grata por ter tido a oportunidade de trabalhar com a formação das professoras e percebo que desde lá o carinho pela matemática cresceu o que contribuiu para minha inserção no mestrado e a pesquisa em desenvolvimento. Mas, sinto que após os conhecimentos adquiridos consigo contribuir ainda mais com as professoras que ainda não tiveram a oportunidade de receber um conhecimento aprofundado das pedagogias que perpassaram e adentraram o nosso contexto escolar ao longo de toda a história.

Uma nova prática após a teoria recebida

Quando refletimos as contribuições de Adolfo Sanchez Vasquez percebemos o quanto a práxis pedagógica irá contribuir com o nosso processo de transformação. Para Vasquez (2003) a práxis é subjetiva e coletiva, revela conhecimentos teóricos e práticos, supera unilateralidades e o trabalho de cada ser humano entra nas relações de produção relativas a um âmbito sócio-histórico.

Quando iniciei minha trajetória na gestão escolar de uma escola pública municipal, o meu conhecimento teórico era muito pequeno. As ações práticas foram delineando os trabalhos e meu esforço era grande para contribuir com a prática educativa da equipe escolar. Em suma, iniciei o mestrado com uma gama de prática desenvolvida buscando a teoria para analisar e refletir sobre a prática.

Uma alegria e sentimento de satisfação adentra a minha trajetória, pois percebo que minhas condições para contribuição com a formação dos professores da escola onde estou inserida aumentaram em teoria.

Ao longo do semestre, enquanto cursava a disciplina Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica, fui submetida por um processo eleitoral e no próximo ano, estarei retornando para a gestão escolar. Confesso que agora com mais segurança, pois levo comigo uma prática desenvolvida e muita teoria compreendida. Compreendo o que ressalta Pimenta (1999) sobre os saberes pedagógicos e que estes podem colaborar com a prática. A autora assevera que é preciso haver mobilização a partir dos problemas que surgem durante a prática, entendendo assim, a dependência da teoria em relação a prática.

Conforme aponta Vasquez (2003) a práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano. [...] aspira viver bem com e para os outros em instituições justas. Isto supõe a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano.

Deste modo, levarei comigo para o novo ciclo de gestão as contribuições e necessidades para multiplicar o processo formativo dos professores e alavancar a prática educativa da minha equipe escolar.

Considerações finais

Adentrar ao mestrado foi a realização de um sonho profissional, todavia a ânsia de buscar teoria para fundamentar a minha prática de mais de vinte anos também acompanhou o sonho.

O primeiro semestre foi transformador, trouxe uma bagagem muito grande e abriu um grande leque de reflexões e aprendizado para minha formação. Já o segundo semestre, se pautou nas teorias pedagógicas que vieram muito ao encontro com a minha prática docente de modo extremamente satisfatório.

O contato com as bases epistemológicas das teorias da educação, concepções pedagógicas e saberes docentes ampliou meu pensar e meu analisar promovendo uma grande transformação, principalmente em meu olhar crítico para os dilemas da educação. Segundo Candau (2008), a criticidade também molda as problemáticas educacionais e a necessidade de se buscar novos caminhos para promover uma ação educativa comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática.

As discussões realizadas promoveram grandes interações, conforme narra Tardif (2014, p. 118) ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

Destaca-se aqui, as interações mediadas pela professora Vanessa que mesmo percebendo nossa escassez de conhecimentos em alguns textos e/ou autores conseguiu promover a nossa interação, entregando-nos além de muita sabedoria, uma “sala de aula” repleta de interação social e trocas de experiências da prática que ali, estava ganhando fundamentação para seguir como práxis.

Conclui-se o presente trabalho com o coração repleto de alegria, houve aprendizado, houve transformação e posso asseverar que meu desejo hoje é que toda a equipe escolar possa receber uma formação continuada contemplativa, que nossos professores recebam formações aprofundando as teorias pedagógicas que contemplam o processo educacional a qual estão inseridos. A jornada ainda é longa, temos muito o que lutar e persistir, mas quero

continuar escrevendo minha história na educação como “voz que clama no deserto”, mas que não desiste de buscar a transformação para a sonhada educação pública de qualidade.

Referências

CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 81. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43 ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª. Ed. São Paulo: Vozes, 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

Sobre as autoras e os autores

Ana Paula Pedrina Spada. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPed) da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, campus Jacarezinho. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil (0 a 3 anos) e do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos) na Secretaria Municipal de Educação de Cambará – PR. E-mail: anapaulaspada7@gmail.com

Anésio José Duarte Filho. Professor Especialista de Educação Física Escolar nas redes públicas municipais de Jacarezinho PR e Ourinhos SP. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed / UENP), campus Jacarezinho. E-mail: anesio_duarte@yahoo.com.br

Antonio Carlos de Souza. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Curso de Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPed), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Coordenador e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES) e membro do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil: GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). E-mail: acsouza@uenp.edu.br

Celso Yoshiharu Agata Moreira. Cursa o programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho (2023-2024), possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Ourinhos (2012), atua como professor de educação básica em regime estatutário na rede municipal de ensino de Ourinhos-SP, cidade

localizada no centro-oeste paulista. Participa do Grupo de Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil: GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). E-mail: profcelsogeo@gmail.com

Claudiana Messias de Lima Fittipaldi. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica – PPEd – da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho/PR, membro do Grupo de Estudos em Desempenho Motor, Educação, Esporte e Saúde - GEDMES. Professora efetiva da disciplina de informática dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Ourinhos. Atualmente professora formadora de Educação Continuada de Professores da área de informática da educação básica da rede municipal de Ourinhos/SP. E-mail. claudianafittipaldi@gmail.com

Diego Henrique Barroso. Especialista em Literatura Brasileira. Professor efetivo do Instituto Federal do Paraná - *campus* Jacarezinho, membro do Grupo de pesquisa “BRANQUITUDE - Branquitude. Racismo. Desigualdades: interfaces com políticas públicas educacionais e as implicações no acesso à educação superior”. E-mail: diego.barroso@ifpr.edu.br

Eduarda Souza de Almeida. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (2022). Integrante do grupo de Estudo da Pedagogia Histórico Crítica (UENP). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena Maria Beatriz Nascimento (NEABI – UENP). Mestranda no Programa de Pós – Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica PPEd/UENP. Bolsista pelo Programa de Bolsas Carrefour. E-mail: eduardasalms@gmail.com

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério. Doutora em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (2018). Professora da Universidade Estadual do Norte do

Paraná – UENP, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPed), no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) e do Curso de Educação Física Licenciatura/Bacharelado, no Centro de Ciências da Saúde (CCS), Campus de Jacarezinho. Membro do Comitê de Iniciação Científica da UENP. Membro da Congregação do Campus de Jacarezinho da UENP. Coordenadora do curso de Educação Física Bacharelado. Desenvolve pesquisas na área de Desenvolvimento Humano e o processo de Ensino-Aprendizagem; Motricidade Humana e Educação; Ensino-Aprendizagem; Práticas da Educação Física e Psicomotricidade; Educação Especial e intervenções motoras; Atividade Física, Esporte e Saúde. E-mail: flavia.lima@uenp.edu.br

Flávio Massami Martins Ruckstadter. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2012), possui mestrado em Educação (2006) e graduação em História pela mesma universidade (2002). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2017). É professor associado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed/UENP) e do curso de História, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho. Membro do Grupo de Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil: GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). E-mail: flavioruckstadter@uenp.edu.br

Gabriele Machado. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado Profissional em Educação Básica (2022-2024). Atualmente Pedagoga do Núcleo De Estudos Do Direitos E Defesa Da Infância E Juventude (NEDDIJ/CCSA/UENP). Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação (GEPEPEE - UENP) e do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil–GT HISTEDBR Norte Pioneiro/PR E-mail: gamachodoo@outlook.com

Gabriely Cristine de Souza. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Pedagogia pela Universidade de Franca. Mestranda em Educação Profissional pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: gabysouza09019825@gmail.com

George Francisco Santiago Martin. Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPed. Membro do Grupo de Pesquisa em Matemática e Ensino de Ciências – GPMEC (UENP). E-mail: george@uenp.edu.br

Glaisier Mara Aparecida Mariano da Silva. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Docente na EMEB Vereador João Batista Toledo – PMJ/SP Integrante do Grupo de Pesquisa em Matemática e Ensino de Ciências (GPMEC - UENP). E-mail: glaisier1@gmail.com

Inês Gaspar de Moraes. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná - PPed – UENP. Participa do Grupo de pesquisa: GT HISTEDBR Norte Pioneiro/PR. Atua como professora polivalente no ensino fundamental I das redes públicas municipais de Jacarezinho/PR e Ourinhos/SP. E-mail: inesgmoraes74@gmail.com

João Vicente Hadich Ferreira. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – 2021 –, professor do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP). Integrante: Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização

(GEPEPPE/UENP), Grupo de Pesquisa Teoria Crítica: Filosofia, Educação e Cultura (UNESP) e Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – GT HISTEDBR Norte Pioneiro/PR. E-mail: joahadich@uenp.edu.br

Jorge Sobral da Silva Maia. Doutor em Educação para a Ciência (UNESP), Professor, pesquisador e Pró-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciências da UNESP, do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UENP. Coordena o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (UENP). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência da UNESP em Bauru/SP. E-mail: sobralmaia@uenp.edu.br

Juliana Barcelos Amaral, Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPEd na UENP de Jacarezinho/ PR, com a orientação da Professora Dr^a Flávia Évelin Bandeira Lima Valério. Professora de Educação Tecnológica no Colégio Santo Antônio e na Prefeitura Municipal em Ourinhos/SP. Membro do Grupo de Estudos em Desempenho Motor, Educação, Esporte e Saúde - GEDMES. E-mail: julbarcelos10@gmail.com

Juliana Bento Lopes Vilas Boas. Mestranda pelo PPEd, no Mestrado Profissional de Educação Básica, Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Siqueira Campos, Pesquisadora na área do Ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Integrante do Grupo de Pesquisa em Matemática e Ensino de Ciências (GPMEC - UENP). E-mail: julianavb2015@hotmail.com

Juliana Senci de Almeida Marcusso. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica – PPEd - UENP - Jacarezinho, com a orientação da

Professora Dr^a Flávia Évelin Bandeira Lima Valério. Professora da rede Municipal da cidade de Cambará, Escola Municipal Caetano Vezozzo. Coordenadora Pedagógica do Colégio O Caminho. Membro do Grupo de Estudos em Desempenho Motor, Educação, Esporte e Saúde - GEDMES. E-mail: ju.senci.a@gmail.com

Juliane Priscila Diniz Sachs. Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Docente/pesquisadora da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel - UENP-CLM. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica da UENP. Integrante do Grupo de Pesquisa em Matemática e Ensino de Ciências (GPMEC - UENP), e Núcleo de Pesquisa em Educação Ambiental da UENP. E-mail: jsachs@uenp.edu.br

Karen Luana Inez da Silva. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed) - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP - Jacarezinho/PR). Licenciada em Ciências Biológicas pela UENP, *campus* Jacarezinho-PR. Professora da rede de educação pública do ensino fundamental II, e do ensino médio. É membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (LEPEC - UENP - Jacarezinho/PR). E-mail: karenluanainez@gmail.com

Luana Carla dos Santos. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (2023). É professora da Rede Estadual do Estado de São Paulo, ensino fundamental e ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Membro do Grupo de Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil" - GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). E-mail: luanacarla97@hotmail.com

Marisa Noda. Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1990), Mestrado em História pelo Programa Associado de Pós-Graduação UEM/UEL - Mestrado em História Social (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2014). Atualmente é professora Associada do Colegiado de História e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: mnoda@uenp.edu.br

Mateus Forcella Biagini. Mestrando do Programa em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Professor de História da Educação Básica do estado de São Paulo. Bolsista da Fundação Araucária, Encomenda governamental SETI/Fundo Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). E-mail: mateus22fbiagini@gmail.com

Matheus Carriel Batista. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP), membro do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização (GEPEPE/UENP) e do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – GT HISTEDBR Norte Pioneiro/PR. E-mail: carriel.matheu@gmail.com

Pâmela Cristina Pereira Gonzaga. Licenciada em História pela Universidade do Norte do Paraná (UENP) e Letras/Libras pela Eficaz. Especialista em Surdez-Libras e Educação Especial Inclusiva. Mestranda em Educação pelo PPEd - UENP de Jacarezinho. Professora Colaboradora de Libras da UENP pelo Centro CLCA – Campus de Jacarezinho. Professora especialista na AJADAVI- Centro de Surdez e Cegueira em Jacarezinho-PR.

Membro do grupo de Pedagogia Histórico-Crítica (UNIOESTE). E-mail: pamelagonzaga@uenp.edu.br

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte. Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2015). É professora efetiva da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Vice-Líder do Grupo de Pesquisa "Leitura e ensino" (UENP) e Diretora do Centro de Letras, Comunicação e Artes (UENP/CJ). E-mail: patriciaoliveira@uenp.edu.br

Siderly do Carmo Dahle de Almeida. Doutora em Educação e Currículo (PUC SP). Docente do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na Uninter e no Mestrado Profissional em Educação Básica – PPEd - da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, campus Jacarezinho. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Híbrida e a Distância, certificado pelo DGP. E-mail: siderly.c@gmail.com

Silmara Pimentel Barbosa Lemes, mestranda em Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional -PPEd- da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Coordenadora da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Siqueira Campos/PR. E-mail: silpilemes@hotmail.com

Tatiani Chagas Alberto. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora da Rede Municipal de Ensino, ocupando cargo de diretora escolar. Membro do Grupo de Pesquisa em Matemática e Ensino de Ciências – GPMEC (UENP). E-mail: tatianica23@gmail.com

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Licenciada em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui Mestrado e Doutorado na área da Educação pela UEM. Pós-Doutorado pela

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed) e do Colegiado de Pedagogia/História da UENP/*Campus* Jacarezinho. E-mail: vanessaruckstadter@uenp.edu.br

"A educação possui duas dimensões indissociáveis: técnica e política. Na interseção desses dois fundamentos, reside o poder de transformação social com a qual a educação se compromete. [...] Reconhecer a indissociabilidade dessas dimensões é fundamental para compreender a educação como uma ferramenta de emancipação, que busca o desenvolvimento intelectual e a libertação social".

Profa. Dra. Marisa Noda
(UENP)

Profa. Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
(UENP)

Profa. Dr. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
(UENP)