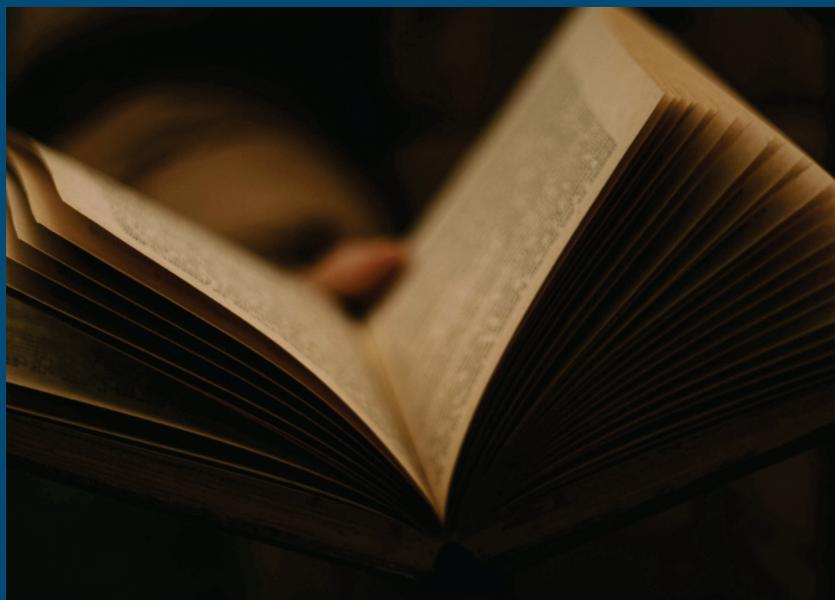


SAULO RODRIGUES DE CARVALHO
LUCIANO ORTIZ (ORGS)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

CONCEITOS E PRÁTICAS



apprehendere
editora

**Saulo Rodrigues de Carvalho
Luciano Ortiz
Orgs**

As Políticas Educacionais e a Formação Docente
conceitos e práticas

1ª edição

**Apprehendere
Guarapuava
2023**

Conselho Editorial

Ademir Nunes Gonçalves

Carlos Alberto Machado

Jamile Santinello

Paulo Guilhermeti

Marcelo Costa

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

P769 As políticas educacionais e a formação docente: conceitos e práticas /
Organizado por Luciano Ortiz, Saulo Rodrigues de Carvalho.–
Guarapuava: Apprehendere, 2023.
305 p.

Bibliografia
ISBN 978-65-88217-60-3

1. Educação. 2. Professores – Formação Continuada. 3. Políticas
Educacionais - Brasil. 4. Formação Docente. I. Ortiz, Luciano. II. Carvalho,
Saulo Rodrigues de. III. Título.

CDD 20. ed. 370.71

FICHA TÉCNICA

Capa: Saulo Rodrigues de Carvalho

Imagem da capa: canva.com

Revisão: Saulo Rodrigues de Carvalho

Diagramação: Saulo Rodrigues de Carvalho

Editores responsáveis: Isis Lenoah Ortiz e Luciano Ortiz

2023

APPREHENDERE

(42) 98405-7603

Av. Manoel Ribas, 2028

Sala 01 - Centro - Guarapuava - PR

www.apprehendereeditora.com

Todos os direitos reservados

 apprehendere
editora

Sumário

PREFÁCIO	5
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: ESVAZIAMENTO DO CONTEÚDO DO TRABALHO INTELECTUAL OU PRODUÇÃO DE UM “PROFESSOR COLETIVO”?	10
<i>ÁUREA DE CARVALHO COSTA</i>	<i>10</i>
<i>TANIA MARIA TERRA SERRA DOS PASSOS</i>	<i>10</i>
AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA, RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE E GERENCIALISMO: A SUBORDINAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	52
JEAN DOUGLAS ZEFERINO RODRIGUES	52
EDUCAÇÃO, DESINDUSTRIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO PRECARIADO: CRÍTICAS DA ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO	96
PRISCILA DE LIMA	96
ADNILSON JOSÉ DA SILVA	96
FORMAÇÃO CONTINUADA NA CARREIRA DOCENTE	117
JOSÉ CARLOS COSTA DOS SANTOS	117
A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL NAS FORMAS DE ENSINO DIDÁTICA DOS PROFESSORES NA ATUALIDADE	146
JHENNIFER NAYARA MOREIRA	146
SAULO RODRIGUES DE CARVALHO	146

**MARIA MONTESSORI: PENSAMENTO, MÉTODO E
CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL 188**

LEIENHY NOGUEIRA DOS SANTOS 188

MARIA JOSELIA ZANLORENZI 188

**COMO TRABALHAR A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA
DURANTE OS ANOS INICIAIS236**

JAQUELINE RODRIGUES DE SOUZA 236

VANESSA ELISABETE RAUE RODRIGUES 236

**GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: POSSÍBILIDADES E
LIMITAÇÕES.....272**

FABIANE VIEIRA DO NASCIMENTO 272

ERNANDO BRITO GONÇALVES JUNIOR..... 272

PREFÁCIO

A formação de professores é um campo de disputa política e de constantes transformações metodológicas. A docência concentra em sua atividade na socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico acumulado pela humanidade para as gerações precedentes. No entanto, esses conhecimentos, embora sejam fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, em muitas vezes se chocam com forma predominante da produção material da existência humana. Assim na sociedade capitalista, os conteúdos escolares, na medida em que preparam a força de trabalho necessária para a produção de mercadorias, revela a essência desta mesma produção, ou seja, a própria exploração do trabalho assalariado. Por esse motivo, embora o capital deprecie a educação, desconsiderando especialmente os conteúdos escolares, ele não abdica do controle da forma escolar, imprimindo sua ideologia como conhecimento universal a ser apreendido. Deste modo, esta coletânea reúne textos que analisam as inflexões da política capitalista sobre a formação de professores, imputando-lhes o *modus operandi* da política

neoliberal. Assim, retratam Áurea de Carvalho Costa e Tania Maria Terra Serra dos Passos ao discutir “*A formação continuada de professores no Brasil: esvaziamento do conteúdo do trabalho intelectual ou produção de um “professor coletivo”*”? Contrariando as teorias do profissional reflexivo, as autoras apontam na atualidade um maior esvaziamento do trabalho docente e da formação de suas capacidades intelectuais, direcionando-as à resolução prática de problemas em sala de aula.

No texto seguinte Jean Douglas Zeferino Rodrigues, discute o papel da “*Avaliação externa em larga escala, responsabilização docente e gerencialismo: a subordinação da organização do trabalho pedagógico*”. Analisa as características gerenciais do Estado neoliberal e destaca o modo como as avaliações externas modelam as políticas de controle e responsabilização do trabalho docente.

Analisando as formas de precarização do trabalho emergentes Priscila de Lima e Adnilson José da Silva, em “*Educação, desindustrialização e formação do precariado: críticas da Escola Única do Trabalho*”, discutem os efeitos da desindustrialização sobre a formação de um novo tipo de

trabalhador, escolarizado, mas altamente precarizado. A partir dos pressupostos da Escola Única do Trabalho, refletem a respeito do modelo escolar capitalista e a necessidade de superação das formas que subordinam a educação escolar aos interesses do mercado, na direção de uma formação unitária que reúna as condições de educar as habilidades práticas necessárias à produção material da existência e as capacidades intelectuais capazes de compreender a totalidade do tecido social e promover mudanças para o bem-estar da sociedade.

O texto de José Carlos Costa dos Santos intitulado *“Formação Continuada na Carreira Docente”*, apresenta elementos para pensar a formação de professores e o desenvolvimento de sua carreira profissional. Partindo de uma reflexão histórica sobre a consolidação da carreira docente, o autor propõe a superação dos modelos formativos baseados no treino das habilidades docentes, ofertados por profissionais não-docentes, por uma formação continuada, pensada e oferecida pelos próprios docentes, considerando suas reais necessidades e desafios no âmbito da educação.

Em *“A influência da pedagogia tradicional nas formas de ensino e didática dos professores na atualidade”*, Jhennifer

Nayara e Saulo Rodrigues de Carvalho, discutem a influência da pedagogia tradicional no trabalho dos professores nos dias atuais. A partir de um levantamento histórico e contextualizado sobre a formação de professores, apresentam a Pedagogia Histórico-Crítica como uma pedagogia necessária para a superação do modelo tradicional, sem cair no relativismo pedagógico das pedagogias ativas.

Ainda nas discussões sobre as práticas da formação de professores, as autoras Leheini Nogueira dos Santos Maria Josélia Zanlorenzi e apresentam um estudo sobre “*Maria Montessori: pensamento, método e contribuições na educação infantil*”. Neste texto revisitam o pensamento de Maria Montessori, seu método e materiais produzidos para indicar as possibilidades de apropriação para formação docente nos dias atuais.

Em “*Como trabalhar a identidade da criança negra durante os anos iniciais*” as autoras Jaqueline Rodrigues de Souza e Vanessa Elizabete Raue Rodrigues apresentam uma discussão sobre a presença do racismo estrutural na educação brasileira, assinalando uma perspectiva ao trabalho docente

antirracista e reconhecedora dos traços identitários do povo negro na constituição do país.

Por fim, Fabiane Vieira do Nascimento e Ernando Brito Gonçalves Júnior, refletem sobre a “*Gestão democrática participativa: possibilidades e limitações*”. Reconstituindo a história pela aprovação de uma nova LDB “democrática” no pós-ditadura, debatem o conceito de democracia e convocam os professores à tornarem a escola um espaço democrático e mais representativo das aspirações da sociedade.

Este é um livro que nos convida a pensar sobre as políticas de formação docente, mas ao mesmo tempo, nos instiga a compreender nossas próprias ações como professores, tanto metodologicamente, quanto politicamente. Desejamos a vocês uma ótima leitura!

Os autores

Guarapuava, 29 de maio de 2023

A formação continuada de professores no Brasil: esvaziamento do conteúdo do trabalho intelectual ou produção de um “professor coletivo”?

*Áurea de Carvalho Costa*¹

*Tania Maria Terra Serra dos Passos*²

Introdução

No presente texto propomo-nos a refletir sobre a hipótese compartilhada por estudiosos da formação de professores de que há uma tendência ao pedagogismo e ao pragmatismo nas políticas de formação de professores no Brasil, gerando consequências sobre categoria docente e contribuindo para que ela seja representada socialmente antes, como semiprofissão, do que como profissão, apesar de ter estatuto, código de ética,

1 Doutora em Educação pela FE/UNICAMP; professora do PPGE da UNESP campus Rio Claro.

2 Doutora em Educação pelo PPGE UNESP campus Rio Claro; especialista em educação da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

organização de classe, piso salarial, plano de carreira e políticas de formação inicial e continuada institucionalizadas (ENQUITA, 1991) cujo fato se apresenta, na aparência, como uma contradição.

Neste texto, adotamos o seguinte pressuposto: tal tendência ao pedagogicismo e ao pragmatismo nas propostas de formação, bem como a sua atuação, se se devem à organização do trabalho escolar na escola capitalista, fundamentada na visão fragmentada do trabalho docente, análoga à divisão técnica do trabalho nas manufaturas:

[...] por continuarem reproduzindo a organização manufatureira do trabalho didático e, ao mesmo tempo, por induzirem à crença em uma autonomia do docente na direção do processo de formação de crianças e jovens, os cursos de formação e treinamento de professores produzem profissionais que realizam diuturnamente, também eles, uma prática que reforça a dissonância. Esses cursos são fundamentais, portanto, para manter a escola manufatureira tal como se encontra e, ao mesmo tempo, para cultivar o mito do professor que impõe direção autônoma ao trabalho didático (ALVES, 2008, p. 105, grifos nossos).

No mundo da produção, desde o contexto da divisão manufatureira até a nova organização do trabalho, no neoliberalismo, quanto mais produtivo for o trabalhador coletivo, formado pelo conjunto dos trabalhadores individuais, mais pobres de conhecimentos laborais se tornam os trabalhadores individuais que compõem aquele conjunto, pois, cada trabalhador parcial é convocado a saber – e fazer - apenas o necessário para o exercício de sua tarefa especializada, permanecendo limitado ao conhecimento sobre o fragmento de uma tarefa coletiva, no seio do processo de produção, e mais distante se encontra da dimensão intelectual de seu trabalho (LESSA, 2011).

Assim como os trabalhadores da produção, os professores também sofrem a divisão técnica de seu trabalho desde a formação, cujas políticas, no contexto brasileiro, promovem o esvaziamento dos conteúdos, o neotecnicismo e o pragmatismo. Os diferentes aspectos desse problema têm sido explorados nas pesquisas sobre formação de professores, os quais têm identificado nelas um apego pela preparação sob a perspectiva da execução de tarefas, fundadas no utilitarismo e pragmatismo

para aplicação imediata na sala de aula, de caráter prescritivo, opostas à da práxis docente:

[...] ainda tem sido muito comum nas Secretarias de Educação promover a capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas. Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer . O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho. (LIBÂNEO, 2004, p. 78, grifos nossos).

Embora concordemos que os professores sejam trabalhadores que exercem funções predominantemente intelectuais, no âmbito da divisão social do trabalho (LESSA, 2011), nos dispusemos ao exercício da análise de que os docentes assalariados – assim como os trabalhadores da produção - também estão sujeitos ao processo de perda dos conteúdos e do controle do trabalho, pois o salariado é um estatuto redutor do valor do trabalho ao preço da venda de força de trabalho. A alienação, enquanto recurso principal para a exploração, serve para a desvalorização do trabalho e a obsolescência sujeitos sociais da classe trabalhadora – jamais

para sua valorização. Assim, buscamos contribuir nas análises sobre se as formações de professores promovem a valorização dos professores, como proclamam as legislações (RODRIGUES; COSTA, 2020) ou se estão circunscritas à prescrição para a execução de tarefas parceladas, atribuídas à categoria docente e certificação para evolução na carreira, uma vez que,

O trabalho, fonte do valor que atribuímos às coisas, sob o capital não pode ser ele mesmo valorizado, a não ser sob o jugo deste, que busca condicioná-lo às suas necessidades, qual seja, sua autovalorização constante e que pressupõe a desvalorização pela expropriação dos valores gerados por outrem. É sob esta lógica que ao anunciar a valorização do trabalho do professor os governos nada mais fazem que buscar controlá-lo ao impor suas condicionantes para que a suposta valorização seja alcançada, suposta porque a reduz à dimensão salarial e das condições de trabalho, que nada mais são que o mínimo necessário para a manutenção e reprodução das condições de venda da capacidade de trabalho. (RODRIGUES; COSTA, 2020, p. 237).

No presente texto, propomo-nos a empreender a discussão crítica da perspectiva pragmática, utilitarista e pedagógica na

formação continuada de professores com o objetivo de contribuir à elucidação sobre se esse é possível pensar na produção de um trabalhador coletivo na educação – o “professor coletivo” em analogia ao “trabalhador coletivo” proposto por Karl Marx, para o universo da produção de produtos tangíveis, no seio da divisão social e técnica do trabalho fabril, como um exercício de aprofundamento da reflexão sobre o processo de proletarização do professor (ENGUIITA, 1991; COSTA, 2009).

Algumas palavras sobre as políticas de formação de professores.

As políticas que promovem a alienação no trabalho docente têm sido abordadas sob diversos aspectos, dentre os quais destacamos os estudos de Facci (2004) e Carvalho (2022) referentes ao esvaziamento dos conteúdos do ensino, orientado por pedagogias sob o lema do “aprender a aprender”, em que há um deslocamento do papel do professor da centralidade no processo de ensino e aprendizagem, para o de auxiliar na busca dos alunos pelo conhecimento, impactando na identidade deste profissional, pois:

[...] essa identidade está interligada processualmente ao modo de concepção de conhecimento no capitalismo

contemporâneo, formando professores aptos a solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos sempre de acordo com as demandas sociais impostas pelo mercado de trabalho. Um professor que não ensina, mas que forma competências e habilidades [...] (CARVALHO, 2022, p. 200).

Do ponto de vista da organização do trabalho docente na escola, há décadas tem se imposto políticas de fragmentação das tarefas docentes e destituição da autonomia do professor, por meio de medidas como as políticas de progressão continuada, por exemplo, (RESSINETI; COSTA, 2012), em que as soluções criadas pelos professores para a recuperação dos alunos foram apropriadas, ressignificadas e transformadas em normas que lhes restringem a decisão sobre a aprovação ou reprovação, além das tradicionais estratégias de controle da tarefa de seleção e organização dos conteúdos do ensino, por meio de guias, propostas, parâmetros curriculares, livros didáticos, apostilamento do ensino e, mais recentemente, a base nacional comum curricular, com suas listas de competências a serem desenvolvidas em cada componente curricular, a cada ano, da pré-escola ao ensino médio.

Nós identificamos, ainda uma vez, a histórica divisão técnica do trabalho docente na escola, corrosiva da autonomia

docente no exercício de sua profissão (ALVES, 2005). Identifica-se, portanto, a velha disputa entre capital e trabalho pelo controle sobre o conhecimento que se edifica no dia a dia do trabalho.

Ainda que as atividades do operário e as do professor sejam de naturezas diferentes, é possível empreender exercícios de analogia, pois se identificam nas relações laborais, no trabalho docente, elementos similares aos da realidade do trabalhador do mundo da produção, uma vez que a divisão social do trabalho entre intelectual e manual contraria a própria natureza humana: “[...] o homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem o emprego de seus próprios músculos, sob o controle do seu próprio cérebro. [...] e o processo de trabalho conecta o trabalho intelectual ao trabalho manual” (MARX, 2017, p. 577). Conforme aponta Marx (2017), essa divisão social do trabalho abstrai, mas não suspende a atividade cognitiva do pensamento nos trabalhadores, de modo que “[...] todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” (GRAMSCI, 1991, p. 7).

Um dos aspectos mais profundos da luta de classes se concretiza na forma da luta do capital pelo controle sobre os conhecimentos dos trabalhadores, o direcionamento da atividade intelectual deles, para que se mantenha o controle sobre o processo de produção e reprodução do capital.

Lessa (2011) discute que, no pensamento marxiano, a divisão social do trabalho em braçal e intelectual, nas sociedades de classes, levou ao estabelecimento do proletariado como uma classe social distinta, de modo que nem todo trabalhador assalariado é proletário. Entretanto, para além de uma aplicação sob a lógica formal do tirocínio marxiano reiteramos a importância da função pensamento em qualquer tipo de atividade, pois “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*” (GRAMSCI, 1991, p.7), mas isso não impede a alienação de todo vendedor de força de trabalho, na esfera pública ou na privada, ou seja, a perda do controle, dos conteúdos, bem como no estranhamento na relação com o próprio trabalho e os outros trabalhadores, estando, portanto, sujeito ao processo de proletarização, envolvendo,

necessariamente, a pauperização e a precarização das relações e dos contratos (COSTA, 2009).

Marx (2017) se apropria do termo trabalhador coletivo para objetivar um fenômeno emergente no seio do processo de produção, em que a divisão do trabalho em intelectual e manual leva os dois tipos de trabalhadores a assumirem um antagonismo entre si.

Nas sociedades de classes, em virtude da instituição de relações sociais de exploração da força de trabalho para extração de mais-valia, o trabalhador individual se tornou proletário ao participar da constituição do trabalhador coletivo – signatário de tarefas parcelizadas na organização do trabalho fabril – cujo ritmo para executar tarefas simplificadas, mecanicamente, o torna mais produtivo dentro do conjunto dos trabalhadores parcelares em colaboração mútua. Esse trabalho é controlado e prescrito pelos trabalhadores da gerência, que são os intelectuais que antagonizam imediatamente com os trabalhadores da produção, reproduzindo diariamente a luta de classes.

Ocorre que o produto desse trabalho cooperativo na fábrica eleva o trabalho individual ao estatuto de parte de um trabalho social – cujos produtos são apropriados privadamente. E, assim,

cada membro do trabalhador coletivo se dilui no todo, tornando-se mais distante do objeto de trabalho, estranho aos seus produtos; o trabalhador coletivo pode estar “mais perto ou mais longe do objeto de trabalho” (MARX, 2017, p. 577), desta forma, compõem o proletariado os trabalhadores manuais, mais distanciados do objeto de trabalho, enquanto os trabalhadores intelectuais seriam os antagonistas de classe. Pelo fato de haver uma relação entre a estrutura econômica, ou seja, o modo de produção da vida e a superestrutura, cada classe produz suas ideologias e contra ideologias, sob a mediação dos intelectuais:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo, da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria; o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (GRAMSCI, 1991, p. 4).

A categoria docente constitui-se, de fato, num tipo de trabalhador que exerce funções intelectuais em seu trabalho e, na escola capitalista não escapam à injunção de reproduzirem a

ideologia da classe hegemônica no poder, assim como o trabalhador da fábrica não escapa da imposição de produzir para gerar lucros para o capital – não sem resistências, pois a luta de classes se objetiva em todas as relações sociais das sociedades de classe. Entretanto, o fato de predominar a atividade intelectual no seu trabalho, não aproxima em nada o professor do empresário ou gerente, numa mesma classe, de modo que não é possível

[...] encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las ao mesmo tempo (...). Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, ‘gorila amestrado’, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção (GRAMSCI, 1991, p.6 e 7 grifos nossos).

Portanto, assumimos a hipótese de que na realidade do modo de produção capitalista, em sua fase financeira, sob a estratégia político-econômica neoliberal, a categoria docente

assalariada nas instituições públicas e privadas de ensino tem sido submetida à divisão técnica do trabalho, recebendo a imposição de tarefas parcelares, antes concentradas na figura de um professor, como o planejamento, a regência, a preparação de aulas, a seleção e organização de conteúdos e a avaliação do rendimento escolar, sofrendo exploração, embora não haja a extração de mais valia dos professores das instituições públicas de ensino (COSTA, 2009).

A divisão técnica do trabalho docente responde à demanda do capital de controle sobre esse trabalho. Ele é inserido na perspectiva economicista que reduz a educação a fator de desenvolvimento, visando à elevação da produtividade da escola, que se constitui no cumprimento de metas de eficácia e eficiência, pois, é a fração de classe empresarial, urbana que impõe a aproximação entre as relações de trabalho impostas aos trabalhadores fabris e à categoria docente.

O trabalho docente é marcado por uma crise em seu processo de desenvolvimento e de modernização, tendo em vista a precarização, a proletarianização e a desvalorização da categoria, desencadeadas por políticas educacionais que atendem aos interesses do mundo globalizado capitalista de formação de

força de trabalho polivalente e multifuncional (RODRIGUES; COSTA, 2020, p. 26).

Diante de um cenário mundial de novas exigências de competências aos trabalhadores, o professor passou a atuar em várias funções no contexto escolar, tornando-se trabalhador flexível, com o intuito de atender as demandas de acompanhamento dos alunos na aprendizagem (que não corresponde diretamente ao ensino), inclusão social, acolhimento de crianças e adolescente, articulação entre a escola e a comunidade. Sob as influências da nova organização do trabalho, o sistema educacional atual prepara o professor, por meio da formação inicial e continuada, para executar múltiplas tarefas, ser flexível e atender as exigências do mercado, pois

[...] a formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, se dá, predominantemente, pela mediação da educação geral, como já se afirmou anteriormente; é por meio dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente

um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa. (KUENZER, 2007, p. 1169, grifos nossos).

A configuração desse novo perfil profissional dos professores não é apenas uma realidade nacional, posto que consta do rol das orientações propugnadas pelos organismos internacionais, inseridas no sistema educacional por meio das políticas públicas de formação continuada para desenvolver competências nos professores de modo a assumirem responsabilidades de redenção da sociedade, por meio da escola:

Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre

tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas. (DELORS, 1998, p. 154, grifos nossos).

Na luta do Estado burguês para o controle sobre os conhecimentos do professor, dá-se uma substituição da demanda pela tarefa complexa do ensino por múltiplas tarefas simplificadas que são muito importantes para a apropriação da escola para os fins de reprodução do capitalismo, porém, afastam o professor de sua função precípua do ensino, por isso, há a imposição de que é necessário, por parte do estado burguês “[...] desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas” (DELORS, 1998, p. 158). Isso significa que que, no âmbito internacional, a formação de professores tem sido pensada como objeto de aplicação de manuais prontos e acabados que eles poderão consultar nos momentos de dificuldades, o que seria uma visão instrumental e reducionista cujo pressuposto é que a categoria docente exerce múltiplas tarefas parciais no processo de ensino, enquanto que as tarefas complexas referentes ao ensino, envolvendo o controle sobre o

conhecimento disponibilizado aos alunos, como escolha e organização dos conteúdos, aplicação de avaliações, elaboração de material didático, planejamento do curso e das aulas, cada vez mais, tem sido distribuídas entre os diferentes profissionais do sistema escolar, esvaziando-o de autonomia e poder sobre o processo de ensino. Assim, o professor se reduz a reprodutor de instruções na sala de aula, tomando parte na produção de pessoas escolarizadas, adequadas ao mundo do trabalho, com habilidades para aprender, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, desenvolvendo as competências prescritas para a sua disciplina.

Sob tal visão, os programas de formação continuada não têm como objetivos principais o aprofundamento de conhecimentos científicos e a ampliação da cultura geral dos professores, pois são vistos como ferramentas para solucionar problemas na escola, o que é distante da formação que objetiva o profissional do ensino como um intelectual em desenvolvimento, em constante apropriação de conhecimentos para realizar a objetivação e apropriação da realidade escolar, com uma base teórica profunda, experiência refletida e criatividade fundamentada. Em nossa pesquisa (PASSOS, 2022)

constatamos que, coerentemente com essa visão de atuação docente, as formações continuadas são implantadas por meio de capacitações aligeiradas, superficiais, privilegiando o aspecto instrucional.

No relatório sobre a Educação para o Século XXI, Delors (1998, p. 159) argumenta-se: “[...] as medidas a tomar para recrutar os futuros professores entre os estudantes mais motivados, para melhorar a sua formação e incitar os melhores a aceitar os lugares mais difíceis, devem ser definidas em função das circunstâncias particulares de cada país.”, mas persiste entre os gestores da educação, em diferentes níveis, a convicção de que a principal ação para garantir a qualidade da educação é treinar, capacitar e/ou “reciclar” seus professores, oferecendo formações pragmáticas e utilitaristas, para facilitar a implantação de políticas de governo, além de lhes atribuírem a responsabilidade pelo fracasso educacional, abstraindo-se graves problemas que afetam os alunos e suas famílias antes mesmo de chegarem à escola, diariamente.

Identifica-se, então uma imposição de governos sob o modelo do Estado mínimo neoliberal de atribuição de novas tarefas e responsabilidades, que exigem novas competências do

professor, alterando sua trajetória e história, promovendo a intensificação do trabalho, o tensionamento e, consequentemente, o adoecimento (CARVALHO, 2022).

No trabalho docente, assim como no mundo da produção, dá-se a intensificação da exploração laboral, com prescrição de tarefas e treinamentos que requerem um modelo de trabalhador multifuncional e produtivo. Isso demanda a implantação de políticas de formação para a capacitação, treinamento e adestramento de professores e, nesse processo, dá-se o esvaziamento dos conteúdos do trabalho docente centradas no ensino, para que outras atividades lhe sejam requeridas. A progressão na carreira, no trabalho docente, depende do cumprimento das exigências das políticas estatais, de assiduidade no trabalho e, também, de capacitação e treinamentos dentro do modelo de formação hegemônico, tornando-o, senão compulsório, necessário, numa conjuntura de corrosão do poder aquisitivo dos salários, de enfraquecimento dos sindicatos, de modo que esse é o meio privilegiado de cada professor alcançar incrementos salariais. Contraditoriamente, essas oportunidades são proclamadas como políticas de valorização do docente (RODRIGUES; COSTA, 2020).

Carvalho (2022) avança na reflexão ao postular que, sob o discurso da valorização dá-se a desconstrução da docência enquanto sinônimo de ensino, corroendo a identidade social do docente.

O enriquecimento de tarefas parcelares relacionadas ao uso da tecnologia e a adaptação a novas funções na escola, concomitantemente à secundarização da atividade de ensino na contemporaneidade também contribuiu para a construção de uma identidade de professor flexível. Conseqüentemente, esses profissionais vêm se deparando com oportunidades de formação continuada cujo objetivo é desenvolver competências e habilidades para desempenhar essas novas tarefas, ao invés do aprofundamento de conhecimentos científicos disciplinares e de cultura geral, pois a demanda é pela imposição de conteúdos formativos que o habilitem para ser multifuncional e polivalente, cada vez mais distante da atividade precípua, o ensino, cujo termo nem figura no rol de tarefas na LDB:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela

aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Na conjuntura neoliberal, as exigências ao professor foram atualizadas sob a influência do toyotismo, cujas características são a produção baseada na demanda e crescimento do fluxo, a produção de modelos variados em pequenas quantidades, o combate a toda forma de desperdício e a flexibilização da organização do trabalho (CARVALHO, 2022). Trata-se, em última análise, do enquadramento da profissão docente na racionalidade instrumental que interessa ao Estado burguês, pois,

No que tange às relações entre a organização capitalista do trabalho e as demandas que esta impõe à escola, desde a passagem do século XX para o século XXI, a organização taylorista-fordista já guardava uma racionalidade que cedo se introduziu na organização do trabalho escolar, com vistas a aumentar a produtividade, ampliando as tarefas do professor na escola e fora dela,

otimizando o seu trabalho de atendimento a números cada vez maiores de alunos, e buscando níveis de controle cada vez maiores sobre seu trabalho. (COSTA, 2009, p. 25).

A alienação do trabalho docente se intensifica em todas as dimensões, desde que a nova organização do trabalho fabril penetrou a escola e passou a disciplinar os contratos e condições de trabalho docente, pois, para além com a introdução do controle externo sobre o professor, o que os alunos aprendem na escola, chancelado pelas escolas hegemônicas nas ciências da educação, no capitalismo neoliberal. Se, por um lado, a condição de funcionários públicos impõe aos professores um limite à autonomia que consiste na- pela obrigação de prestação de contas à sociedade sobre seu trabalho, por outro, o Estado mínimo neoliberal, se afasta da função provedora e se aproxima da função fiscalizadora, avaliadora, fomentadora e reguladora promovendo a redução das tarefas docentes à mera execução de prescrições, expropriando-o expropriando os professores da função social de dirigente político da sala de aula, com uma intencionalidade, liberdade de decisão e de planejamento.

Isso priva as gerações mais recentes de professores do que é mais valioso dentro do processo educacional: a relação

indissociável entre ensino e aprendizagem, fundamentada nos conhecimentos científicos e pedagógicos, que deixa de ser o foco do desenvolvimento do trabalho e da formação docente. Entendemos ser esta a materialidade do processo de proletarianização dos profissionais da educação, resultando na divisão técnica do trabalho escolar e na pauperização e precarização da categoria, uma vez que

[...] impossível não é caracterizar o professor como em processo de proletarianização a partir da sua inserção no processo do trabalho. Impossível é assumir que o professor da escola pública não estabelece relações capitalistas, numa situação em que é regido por um Estado capitalista, que opera, cada vez mais, segundo a lógica privatista das empresas e, por isso mesmo, desenvolve relações de exploração capitalista sobre todos os trabalhadores a ele subordinados, seja na condição de funcionários públicos temporários ou permanentes, seja na condição de trabalhadores prestadores de serviço terceirizados, ou de efetivos. Aliás, tais subdivisões não revelam outra coisa que não relações capitalistas. (COSTA, 2009, p. 1-34).

Nesse contexto de associação entre os baixos salários, o fracasso escolar e a proletarianização do professor, os sucessivos

governos neoliberais brasileiros têm oferecido à categoria docente políticas de formação continuada como estratégias de “valorização” as quais não passam de instrumentação e prescrição para o trabalho, em que se dá a “[...] formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana” (FREITAS, 1992, p. 143).

Por isso, entendemos que a formação continuada visa, antes, transformar a escola e os professores, em meros instrutores de mão de obra, sob a retórica da escola de qualidade:

Concluimos que a noção de valorização expressa na LDBEN, alicerçada nos pressupostos legais anunciados desde a CF de 1988 e considerado o contexto neoliberal da década de 1990, mescla a prescrição de exigências relacionadas à formação com a vaga indicação de condições objetivas adequadas, além de estar relacionada ao esvaziamento do conteúdo do seu trabalho e à atribuição de novas responsabilidades – dentre as quais a de garantir a qualidade da educação, desconsiderando as adversidades e demais determinações objetivas relacionadas a esta questão. (RODRIGUES; COSTA, 2020, p. 246).

Segundo Facci (2004), o trabalho docente decorre diretamente da influência da concepção de mundo, de conhecimento, de submissão dos indivíduos, do caráter indeterminado, indisciplinado e desordenado dos assuntos mundiais e da lei do livre mercado, entre outros aspectos. Na conjuntura do neoliberalismo, a nova organização do trabalho, incide e regula a política de formação e o trabalho docente, desconstruindo o processo de elaboração de políticas de formação fundamentadas em práticas educacionais que contemplem a totalidade do ser professor, aligeirando e esvaziando sua formação.

Algumas palavras sobre o conteúdo das formações continuadas de professores

As políticas educacionais e o trabalho docente, a partir da década de 1980, têm em seu desenvolvimento constantes desafios, como programas e reformas implantados pelos governos nacionais, baseados no modelo de Estado mínimo e na visão de escola como agência de formação de capital humano (FACCI, 2004).

Tais políticas induzem ao desenvolvimento do trabalho docente, à formação continuada sob a mediação das pedagogias

pragmáticas, utilitaristas e pedagogicistas, que levam à formação aligeirada. No âmbito dessas pedagogias, destacamos conceitos como as pedagogias do aprender a aprender, do professor reflexivo, do professor pesquisador, dos saberes docentes e competência e da epistemologia da prática, que compõem um léxico conformador de uma proposta proclamada como inovadora, mas que destituem o professor da autonomia em seu ofício desde a formação,” [...] pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores”. (DUARTE, 2003, p. 620).

Isso interessa ao capital por se tratar de requisito para a formação do professor para atuar como tarefeiro, num contexto de acréscimo de tarefas estranhas ao ensino:

[...] quanto mais se tentou valorizar o trabalho do professor reflexivo, mais se esvaziou o seu trabalho, uma vez que, ao se negar a importância do conhecimento científico na formação do educador e ao se negar a importância da transmissão do conhecimento científico como o próprio núcleo do trabalho dos professores, esse profissional é destituído daquilo que é

indispensável à reflexão crítica sobre a sua profissão e à busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas profundamente alienantes que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade. (FACCI, 2004, p. 252).

No ato de ensinar, o conhecimento científico é parte essencial, na medida em que é o objeto do ensino. Ao defender que o professor deva refletir sobre sua prática cotidiana como requisito para a formação crítica, dá-se uma deturpação da natureza do trabalho intelectual docente, pois o objeto da crítica se desloca da natureza, da história da sociedade para o próprio professor, valorizando-se, antes, a capacidade de autoavaliação da própria prática de acordo com parâmetros estabelecidos sobre o que é ser um bom professor, conforme conveniências político-ideológicas, do que a avaliação de sujeitos sociais críticos e com potencial transformador da sociedade.

O “professor reflexivo” e a pedagogia do aprender a aprender consideram que o professor fundamente sua prática na ação-reflexão, com valorização do conhecimento tácito, não na práxis, que articula a prática e a teoria compõem uma totalidade complexa, complementar, sem hierarquias de um aspecto sobre

o outro; por isso, a prática na ação-reflexão é limitadora e alienante.

[...] o professor é, intencionalmente, limitado a refletir apenas o contexto de sala de aula, sendo impossibilitado de perceber que as problemáticas escolares fazem parte de um contexto mais amplo e complexo. Por esse motivo, muitas vezes, esse profissional assume uma responsabilidade que não decorre de sua atuação, mas do lugar ocupado pela instituição escolar em uma sociedade de classes. Dessa forma, é válido questionar até que ponto os programas de formação de professores estão realmente vinculados a um processo de formação do pensamento crítico do professor. (BRITO; LIMA; SILVA, 2017, p.160, grifos nossos).

O professor, portanto, assume, diante de uma sociedade dividida em classes, controlada pela classe burguesa, uma postura de se autoavaliar para melhor responder aos requisitos de resiliência e acomodação nesta conjuntura de controle da prática docente (CARVALHO, 2022). Assim, eles são preparados para interagir com os novos termos e as novas normas implantadas por políticas de governo, sob a retórica de formar, capacitar, como pré-requisito para modernizar e transformar a educação, acompanhar as novas demandas de

força de trabalho para o mercado, diante da irreversível globalização. Enfim, trata-se, cada vez mais, de promover o treinamento, a instrução e a prescrição de tarefas aos professores, para que assimilem um determinado modelo de docência.

Essas novas tendências surgem no contexto educacional sob a ideologia de que é preciso assegurar a qualidade, o avanço tecnológico, a competência e eficiência para os profissionais da educação. Assim, o Estado, em sua nova estrutura organizacional, estabeleceu novas normas para o trabalho e desenvolvimento para tornar o docente mais produtivo, inovador, resiliente e flexível, atuante em vários campos, assegurando, assim, o seu emprego, de modo que as políticas de formação, travestidas de valorização da categoria surtem efeito contrário, pois, “Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115).

Conforme Frigotto; Ciavatta (2003), no âmbito da luta de classes capitalista, dá-se o confronto de interesses pelo ajuste

dos sistemas educacionais entre os arautos da ordem capitalista e os militantes da democratização do acesso ao conhecimento.

O trabalho docente também sofre com as interferências do capitalismo por meio da implantação da política de formação, que é elaborada seguindo recomendações e imposições dos organismos internacionais, concretizadas nas reformas e programas educacionais que culminaram em mudanças no desenvolvimento do trabalho docente, instituídas pelo MEC, das quais destacamos as avaliações nacionais dos alunos, que, pela escolha de conteúdos prioritários, acabaram interferindo ainda mais na autonomia docente, tais como a Prova Brasil, o SAEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em última instância, a luta do Estado burguês pelo controle do trabalho dos docentes visa garantir que eles se comprometam com o papel de agentes formadores de força de trabalho, congruentes com as necessidades da Nova Organização do Trabalho: flexíveis, polivalentes, multifuncionais e resilientes. Porém, esse processo não se dá sem resistência, pois,

Nas relações entre professor e aluno marcadas pela alienação, ocorre o ocultamento de que o professor é o trabalhador que fornece aos trabalhadores as

armas para a luta pela sua emancipação da relação alienada com o trabalho, que lhes nega como seres humanos, e de que os alunos são os filhos da classe trabalhadora, sujeitos de uma revolução social que não deverá se dar a partir da “conscientização” das contradições sociais na escola, mas experiência teórica e prática das consequências nefastas da contradição entre o capital e o trabalho: muitos trabalham, mas poucos se apropriam privadamente de seus resultados. (COSTA, 2009, p. 12).

Na divisão social do trabalho capitalista, o professor constitui-se num intelectual ligado ao planejamento, à concepção, ao ensino. Entretanto, temos assistido às políticas que têm precarizado condições e contratos, proletarizado o professor, intensificado a alienação e induzido a uma verdadeira divisão técnica do seu trabalho, pela imposição do currículo e de materiais didáticos cada vez mais prescritos, com menos liberdade para a seleção e a organização dos conteúdos e estratégias de ensino.

Nesse sentido, é possível cogitar que os professores têm, cada vez mais, se transformado em membros de um “professor coletivo”, composto por educadores com tarefas de elaborar materiais, produzir avaliações, reger aulas e cuidar dos alunos

etc., de modo que eles têm sofrido a parcelização de tarefas concernentes ao ofício de ensinar, o que tem como consequência que as sucessivas gerações de professores vão perdendo na fundamentação teórica dos seus conhecimentos, a cada reforma na formação inicial:

Assim, de geração em geração, os trabalhadores vão perdendo paulatinamente os saberes e o controle sobre o processo de produção e se coisificam, tornando-se meros portadores da mercadoria força de trabalho, destituídos do conforto, da beleza e da dignidade que seu trabalho proporciona à outra classe social. (COSTA, 2009, p. 12).

Conforme Rosa (2000, p. 6), identificam-se na formação continuada duas dimensões que organizam o pensamento pedagógico: a técnica e a prática, em que a primeira enfatiza as estratégias de ensino, os métodos, a eficiência e o rendimento, a teoria do “êxito”, a tecnologia educacional; a prática privilegia o aspecto interrelacional, que fundamenta a prática pedagógica e lhe dá sentido. Tais dimensões necessitam caminhar juntas no desenvolvimento da formação e é preciso conciliar as estratégias, o método, a tecnologia.

Schwartz (1998), ao analisar criticamente a noção de competências no trabalho em geral, destaca três dimensões do labor: a conceptual, a social e a experimental.

A dimensão conceptual refere-se à competência técnica, os saberes sistematizados, o domínio das teorias que fundamentam as questões instrucionais, sendo objeto do processo de formação inicial do professor podendo ser sempre aprofundado e atualizado nas formações continuadas, ao longo da trajetória laboral.

A segunda dimensão está relacionada à afirmação do lugar do professor na divisão social do trabalho, de irradiador da cultura, reprodutor e, ao mesmo tempo, indutor de reflexões críticas para engendrar as transformações sociais; a luta por melhores condições de trabalho e valorização da carreira, e o direito de poder se expressar na sociedade sem discriminação ou exclusão e de participar do planejamento e implantação de políticas públicas na educação e é interdita cada vez que se submete o professor à divisão técnica, reduzindo-o a reprodutor de tarefas parciais de acompanhamento dos alunos pela assim chamada “aventura do conhecimento”

A terceira dimensão, da experiência, está relacionada ao desempenho das atividades e das competências do trabalhador no trabalho, no confronto das teorias com a prática, na reflexão, na práxis, que não se confunde com a internalização de prescrições propugnada pela teoria do professor reflexivo como virtuosa, mas que, na verdade impõe a adequação, a resiliência e o adoecimento do professor. Ela se refere aos saberes que o trabalhador constitui no dia a dia, à experiência em serviço. Hierarquizar essas dimensões, ou tomar uma em detrimento da outra é adotar um recurso ideológico para uma análise do valor social de qualquer profissão, pois a formação para o desenvolvimento de competências referentes ao aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos prepara os professores para exercerem a docência circunscrita à dimensão pragmática. Nesses termos, a competência se reduz a “[...] uma realidade vaga que recebe um conteúdo em tendência no campo das atividades sociais; sendo assim, buscar definir suas “condições nos limites” equivaleria à busca absurda do que poderiam ser as “competências necessárias para viver”. (SCHWARTZ, 1998, p. 101)

Atualmente, muitos professores buscam adquirir novas certificações por meio de formações continuadas para obter uma promoção. Isso se deve ao fato de o professor se ver pressionado a desenvolver competências necessárias para sobreviver no trabalho, tendo que satisfazer as exigências de “uso de si” no trabalho heterodeterminadas (SCHWARTZ, 1998) pelo Estado ou pela mantenedora.

A partir de Schwartz (2006), compreendemos uso de si heterodeterminado como uma forma de mobilização das forças físicas, capacidades cognitivas e comprometimento, pelo sujeito, motivada por fatores externos, como, por exemplo, corresponder às expectativas de outrem, no caso da atividade de trabalho; trata-se de uma convocação para que o trabalhador adira aos objetivos, princípios, missões do local de trabalho.

Entretanto, o atendimento a essas convocações não se dá sem resistência por parte dos trabalhadores, gerando tensões e adoecimentos, pois é necessário “[...] que compreendamos em que medida toda situação de trabalho é convocação do “uso de si” (si-corpo), lugar de tensionamentos, somos forçados a pensar o vínculo entre a competência e os valores envolvidos na atividade [...]” (SCHWARTZ, 1998, p. 101-140).

Assim, a política de formação continuada se aproxima mais da prescrição de tarefas, tratando os profissionais da categoria de forma homogeneizante, do que da perspectiva de promoção e valorização dos professores como intelectuais capazes de elaboração de práticas pedagógicas mais autônomas que partem de estudos de modo que, mediante a apropriação dos conteúdos e dos conhecimentos científicos, possam transformar a realidade e refletir sobre o exercício da docência.

Outras palavras³.

A formação de professores necessita ser entendida no contexto da própria formação, apresentando ao docente

[...] um caminho de diversas possibilidades, que permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e

³ O título das considerações finais é uma referência à canção Outras palavras (VELOSO, 1981).

coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 370).

Os autores propõem a formação como um novo horizonte, um novo caminho, que possa levar os professores a se desenvolverem e refletirem sobre as suas experiências, os seus conhecimentos, transformando-os em intelectuais em desenvolvimento.

Depreendemos, que diversamente da ideia de trabalhador coletivo, abstrato, o professor é sujeito histórico, cuja atuação profissional não prescinde da autonomia, da liberdade para o pensamento crítico, a tomada de posição política, tornando-o um intelectual capaz de promover transformações sociais, tornando-se um dirigente político da sala de aula, que planeja, orienta a direção que os alunos devem tomar, antecipa em sua mente as consequências de sua atividade de ensino, provoca balanços coletivos do processo, para além das tradicionais avaliações é capaz de reconhecer o potencial de seus alunos, proporcionando a eles experimentarem a dimensão política da relação ensino e aprendizado, para além da técnico-pedagógica.

A despeito da inevitável realidade de que, enquanto houver sociedades de classes, todo trabalho assumirá a forma de uso de si heterodeterminado, violência, subordinação, a docência, de fato, ainda será uma profissão em que haverá o privilégio de empreender atividades construtivas para promover a humanização dos homens, o debate das ideias, o desenvolvimento humano de crianças, jovens e adultos, como fontes de realização profissional e reconhecimento social, interdita ao proletariado.

Ainda que circunscritos aos limites da democracia burguesa neoliberal, os professores podem disputar a liberdade de ensino. O capital persegue obstinadamente o controle sobre o pensamento da classe trabalhadora, mas não pode controlar todas as forças envolvidas no desenvolvimento do pensamento, por mais que tente. No âmbito da luta pela ampliação das liberdades democráticas, os professores organizados em movimentos sociais e sindicatos podem disputar as políticas educacionais, os conteúdos do ensino, as políticas de formação inicial e continuada que primem pela humanização. Porém isso passa pela desmistificação de que formação continuada é valorização do professor, pelo combate à abstração do professor

coletivo, bem como pela reivindicação de formação política, cultural e científica efetiva dentro das áreas de conhecimento que se constituem no objeto de ensino de cada professor. Enfim, passa pela politização da discussão sobre o direito de ensinar, cerne da profissão docente.

Referências

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 jan. 2023.

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, G. L. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 102-112, Set. 2008. Disponível em: [ri](http://www.histedbr.org/revista). Acesso: 05 jan. 2023.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 05 jan. 2023.

BRITO, L. H.; LIMA, L. M. P.; SILVA, S. V. Formação de professores e prática docente: uma reflexão à luz do pensamento crítico marxista. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 4, n. 10, p. 150-168, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30611/2017n10id19925>. Acesso: 05 jan. 2023.

CARVALHO, S. R. **Identidade e profissionalização docente**: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista. Marília/SP: Lutas anticapital, 2022.

COSTA, A. C. **Entre a delapidação moral e a missão redentorista**: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A. SOUZA, G.; FERNANDES NETO, E. **A proletarianização do professor**: neoliberalismo e educação. São Paulo: Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria?). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 05 jan. 2023.

FACCI, M. G. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, 292 p. (Coleção formação de professores).

ENQUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. (Dossiê: interpretando o trabalho docente.). disponível em https://www.academia.edu/15773660/Teoria_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Dossi%C3%AA_interpretando_o_trabalho_docente . Acesso 05 jan. 2023.

FREITAS, L.C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade** [online]. 2003, v. 24, n. 82 [Acessado 18 Setembro 2022] , pp. 93-130. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Acesso: 05 jan. 2023.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso: 05 jan. 2023.

LESSA, S. Trabalhador coletivo no livro I de O capital. **Rev. Crítica Marxista**, n 32, 2011. P. 85 – 106.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. Goiânia: Alternativa. (2004).

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 2.ed., São Paulo: Boitempo.2017.

PASSOS, T. T. S. **As entrelinhas da política de formação continuada da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS: qualifica, treina ou generaliza em prol de uma educação mercadológica?** Tese (Doutorado em Educação. Dep. Edu/ IB UNESP campus Rio Claro). 2022, 161 p.

RODRIGUES, R. S.; COSTA, A. C. **A (des)valorização do trabalho do professor:** políticas e legislações no Brasil e no estado de São Paulo. 1 ed. – Curitiba: Appris; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

ROSA, M. I.; **A pesquisa educativa no contexto da formação continuada de professores de ciências.** Tese (Doutorado em Educação; FE/UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS), 2000.

RESSINETI, T. R.; COSTA, A. C. Uma política educacional “masterizada”? Análise da progressão continuada, a partir de seus antecedentes na história da educação brasileira. In.

MENEZES, J. P. (org.) **História e educação na sociedade de classes.** São Paulo: clube de autores, 2012. p. 81-121

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, dez. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330199800040004&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 10 mar. 2021.

SCHWARTZ, Y. Entrevista. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 457-466, setembro de 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-7746200600020015&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 20 mar. 2021.

Avaliação externa em larga escala, responsabilização docente e gerencialismo: a subordinação da organização do trabalho pedagógico

Jean Douglas Zeferino Rodrigues⁴

Introdução

As avaliações externas em larga escala⁵ cada vez mais ocupam lugar de relevância no debate educacional. Destacam-se tanto pela possibilidade de acompanhamento e condução das políticas educacionais, quanto pelas consequências à organização do trabalho pedagógico, aos professores, estudantes e comunidade em geral. O avanço no uso das avaliações externas carrega em si o fato de que sua utilização por meio de

⁴ Doutor em Educação pela FE/UNICAMP; professor do IFSP campus Campinas

⁵ Ao longo do texto utilizaremos avaliações externas em larga escala; avaliações externas e testes como sinônimos.

sistemas em larga escala traz, predominantemente, um conjunto articulado de mecanismos que se manifestam de forma coerente à concepção de Estado e, numa perspectiva mais abrangente, ao projeto de sociedade vigente. Em outras palavras, as avaliações externas não estão isentas das determinações mais amplas do movimento de reforma do Estado e da própria educação, comumente articulando-se a dois elementos centrais: o gerencialismo e a responsabilização docente⁶.

Observa-se que a expansão da ideologia gerencial para o interior das escolas públicas se deve, predominantemente, à eficiente articulação de seus pressupostos gerenciais, à recorrência da responsabilização docente e aos processos de avaliação externa em larga escala. Destaca-se, nesta relação, a própria disputa das finalidades do instrumento avaliativo. Ou seja, se por um lado, se fortalece a perspectiva de que a avaliação externa possa constituir-se em potencial ferramenta de controle gerencial, seja do trabalho docente ou da própria

⁶ Para fins de uma escrita e leitura mais fluída, optou-se pelo uso de responsabilização ou responsabilização docente, entretanto, as referências ao conceito citadas ao longo do texto representam o modelo de responsabilização baseado no mercado.

organização do trabalho pedagógico, de outro, o processo decorre em detrimento de iniciativas coletivas e horizontalizadas nos espaços escolares. Revela-se, desse modo, de um conjunto de características ideológicas e técnicas do gerencialismo, um movimento de subordinação da organização do trabalho pedagógico nas escolas, de modo que os processos relativos às avaliações externas acabam ocupando centralidade como mecanismo de regulação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar e determinando os rumos da escola pública (FREITAS, 2014).

Nesse sentido, o artigo assume uma natureza teórica analisando as relações existentes entre o gerencialismo, a responsabilização docente baseada no mercado e as avaliações externas em larga escala. Destaca-se que os argumentos, posições e reflexões ao longo do texto resultam de pesquisa bibliográfica (GIL, 2008; LAVILLE; DIONNE, 1999) desenvolvida a partir dos instrumentos metodológicos utilizados ao longo da pesquisa de doutorado e captaram, dentre a produção nacional e internacional, elementos teóricos relevantes à temática.

Ao envolver as discussões entre gerencialismo, responsabilização docente e avaliação externa, espera-se que o artigo contribua para a compreensão das atuais políticas de avaliação da educação e suas possíveis repercussões, assim como, possa oferecer reflexões acerca de suas manifestações e formas de agir e operar no interior da escola. Sobretudo, porque atualmente são observados no cotidiano escolar indícios de um gerencialismo pedagógico (RODRIGUES, 2020), isto é, um certo imbricamento ou intersecção entre o gerencial e o pedagógico, resultando num redimensionamento conceitual e terminológico cujo foco é alterar as finalidades do processo pedagógico. Diante de um cenário multifacetado e perpassado por componentes ideológicos gerenciais cujo foco é a cooptação às suas posições, desvelar seus objetivos, finalidades e possíveis consequências para a escola pública apresenta-se relevante em meio ao avanço das reformas educacionais.

Para tanto, o artigo inicia problematizando o conceito de gerencialismo (CLARK; NEWMAN, 1997) e chama a atenção para as características e objetivos atinentes à sua forma de operar nos ambientes institucionais. Em seguida, explora uma das principais ferramentas gerenciais, o modelo de

responsabilização baseado no mercado. Por fim, estabelece e analisa a relação da ideologia gerencial e suas técnicas em relação às avaliações externas destacando a principal consequência: o movimento de subordinação da organização do trabalho pedagógico.

Gerencialismo: características e formas de operar

Por que falar de gerencialismo, responsabilização e avaliação externa em larga escala? O argumento será desenvolvido ao longo do artigo, porém, é possível adiantar o fato de que tais elementos constituem, cada qual a seu modo, o movimento de reforma do Estado e da educação e apresentam profundas intersecções em seus objetivos e nas formas de operar.

O gerencialismo corresponde a um modelo global para a reforma do Estado nos mais diversos segmentos, representando o principal fio condutor das mudanças ocorridas na própria estrutura e na cultura dos serviços públicos, substituindo os antigos sistemas ético-profissionais por sistemas empresariais

competitivos (BALL, 2005; CLARK; NEWMAN, 1997), fortalecendo e ampliando a lógica do mercado em relação aos valores, normas e regulações.

Newman e Clark (2012) consideram o gerencialismo uma ideologia que busca legitimar o direito ao poder e o direito de gerir na perspectiva de se alcançar maior eficiência, seja organizacional ou social. Para tanto, continuam os autores, lança mão de uma estrutura calculista do conhecimento incorporando as metas e os seus meios para atingi-la, estruturando-se segundo duas prerrogativas: um cálculo interno de eficiência e um externo assentado nas competitivas relações de mercado.

Na literatura é comum a manifestação de diversas denominações para explorar o modelo gerencial de gestão. Desse modo, ao longo do texto será utilizado o conceito de gerencialismo proposto por Clark e Newman (1997) como referência à perspectiva amplamente utilizada no âmbito do Estado. A compreensão de gerencialismo carece de facilidades, voltando-se mais para um conjunto ideológico originado nas relações de produção e constantemente relacionado a pressupostos economicistas (SALIMON, 2011). Já para Gaulejac (2007), o gerencialismo busca produzir regulações nas

relações de trabalho, de modo que se apresenta de maneira objetiva, operatória e pragmática, tornando-se uma ideologia que traduz as ações humanas a partir de indicadores de desempenho apoiados em custos ou em benefícios. Ainda segundo o autor, o gerencialismo busca certa cientificidade nas ciências exatas, perseguindo legitimidade por meio do pensamento objetivo, utilitarista, funcionalista, delineando o ser humano como um recurso a serviço da organização.

A gestão gerencial é uma amálgama não só de regras claras e objetivas, prescrições, medições sofisticadas e ampla avaliação supostamente imparcial. Incorpora, da mesma forma, irracionalidade em suas regras recorrendo a prescrições e metas desconectadas das condições objetivas de trabalho além de avaliações arbitrárias (GAULEJAC, 2007).

A ideologia gerencial opera seus processos deformando a própria realidade, conformando-a segundo suas finalidades e objetivos e, ao mesmo tempo, buscando, oferecer legitimidade às mudanças por meio de seus instrumentos e técnicas. Edwards (1998) elabora quatro características centrais para a ideologia do gerencialismo. A primeira reporta-se à eficiência econômica como um valor comum, manifestado a partir da busca do

máximo de resultados com o mínimo de insumo ou esforço. O segundo componente remete à fé nas técnicas e ferramentas da ciência gerencial e na capacidade dos gerentes em resolver os problemas. O terceiro, apresenta-se como uma consciência de classe, à qual serve como uma força que unifica a gerência por meio da literatura e de regimes intensos de treinamento. E, por último, o gerente opera como um verdadeiro agente moral trabalhando para realizar coisas boas para as organizações e para a sociedade de modo geral.

Entre os eixos das várias reformas operadas ao redor do globo, a gerencial opera sempre na perspectiva de contraste ao “velho” Estado burocrático, indicando prescrições (ABRÚCIO, 1997; DUNLEAVY; HOOD, 1994; HOOD, 1995; GRUENING, 2001) que comumente se aglutinam a partir das medidas abaixo:

- a) maior desagregação do serviço público para unidades específicas e centros de custos;
- b) corte e reformulação orçamentária buscando transparência contábil e uso de medidas de indicadores de performance, assim como instauração de auditorias de desempenho;
- c) organização como uma cadeia de baixo custo e uma rede de contratos incluindo incentivos por desempenho;
- d) competição entre agências públicas, privadas e

organizações não governamentais (ONG); e) desconcentração das regras de fornecimento para o mínimo viável; f) Incorporação de práticas de gestão da administração privada; g) introdução de mecanismos de avaliação de desempenho; h) avaliação centrada nos resultados (*outputs*); i) uso de *vouchers*; j) privatização; k) liberdade para gerenciar; e l) separação entre política e administração.

Clark e Newman (1997) chamam a atenção para o equívoco de localizar o gerencialismo apenas como mera aplicação de técnicas acompanhadas dos novos objetivos políticos, isto é, o gerencialismo tem desempenhado a legitimação das mudanças e o anúncio de uma nova ordem, configurando não somente um plano de reestruturação organizacional, mas um projeto político, perseguindo mudanças culturais a partir de uma orientação empresarial.

Segundo Newman e Clark (2012), há duas características variantes do movimento gerencial contemporâneo. A primeira, denominada transacional, assenta-se numa racionalidade pragmática voltada à eficiência e a produtividade, associando-se a esquemas e arranjos rígidos e centralizados de controle com forte presença de metas e monitoramento do desempenho. Já a

segunda variável, a transformacional, incorpora elementos mais recentes de perspectivas que consideram o controle da subjetividade, centrando-se nos indivíduos e orientando-se fortemente para a qualidade e a excelência. De modo geral, as variantes transacional e transformacional são utilizadas conjuntamente, haja vista que grande parte das organizações e formas de gestão correspondem a manifestações híbridas, contendo elementos de diversas origens e perspectivas da teoria da administração.

A expansão do mercado e o fortalecimento de sua visão de mundo e sua forma de operar constituem o fio condutor da movimentação de desmonte do “antigo e burocrático” Estado e da consolidação do novo. Nesse sentido, uma estratégia foi amplamente utilizada: a dispersão do poder do Estado. Tal movimento compreende que

A dispersão do poder forma um fio condutor que sustenta uma variedade de novos sistemas e mecanismos, conectando a introdução de processos de mercantilização, a expansão de setores não governamentais, processos de centralização e descentralização e variedades de privatização e externalização. A dispersão significou o simultâneo encolhimento do

Estado e o crescimento de seu alcance entre a sociedade civil (por meio do envolvimento de agentes não estatais). Como uma estratégia de reconstrução do Estado, a dispersão do poder realinhou relações de um modo complexo. (CLARK; NEWMAN, 1997, p. 29, tradução nossa).

Ao propor a dispersão do Estado por meio de agentes não estatais como os executores dos serviços permitiu-se, por vezes, a competição entre agências estatais e não estatais. Coube ao gerencialismo, enquanto ideologia, nortear, orientar e disciplinar as operações descentralizadas no exercício das relações entre as organizações e seus profissionais. O gerencialismo torna-se, portanto, o cimento que mantém unida a forma organizacional do Estado, cuja expressão apresenta-se dispersa; é a promessa de transparência, responsabilidade e eficiência nas relações amplas e complexas. A nova forma e o perfil estatais reorganizam as tradicionais fronteiras entre público e privado, envolvendo mais instituições e ampliando as relações cuja necessidade de mecanismos de regulação, avaliação e vigilância torna-se premente.

No Brasil, o reflexo das reformas tomou corpo nos anos 1990, como consequência de amplo processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação produtiva

(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002) e a inserção de um conjunto de princípios, valores e conceitos conectados às mudanças globais, resultando em amargas consequências para os brasileiros. Em meio às diversas mudanças, considera-se relevante destacar a reforma do aparelho do Estado por sua amplitude e pelos desdobramentos que gerou, inclusive, a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) em 1995.

Entre as diversas mudanças, duas tiveram forte repercussão e alteraram substantivamente a estrutura do Estado brasileiro: a publicização e privatização, por um lado, e incorporação dos princípios da administração gerencial, por outro (RIBEIRO, 2008). Por publicização, entende-se a descentralização para o setor público não estatal⁷ das ações que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas que, no entanto, continuam sendo por ele subsidiadas (BRASIL, 1995). A outra mudança circunscreve-se no desenvolvimento de uma gestão pautada pela

⁷ Segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, o setor público não estatal compreende “[...] organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária.” (BRASIL, 1995, p. 46)

administração pública gerencial, ou, simplesmente, gerencialismo (CLARK; NEWMAN, 1997). Em linhas gerais, a Reforma do Aparelho do Estado brasileiro inspirou-se no modelo inglês, porém o que se observa, é um pluralismo organizacional no setor público que se adaptou às necessidades específicas brasileiras (ABRÚCIO, 1997).

Todavia, a reforma de 1995 ofereceu sustentação política e ideológica para que os princípios do gerencialismo se irradiassem para as esferas estadual e municipal. Seja no Brasil por meio da reforma do Estado ou, em outras experiências espalhadas pelo globo, o gerencialismo, foi a fórmula encontrada para dar vida aos objetivos economicistas, modernizantes e ideológicos nas redes escolares. Elementos como o foco voltado aos resultados, descentralização da gestão, busca incessante de eficiência, produtividade, custo/efetividade, ênfase na racionalidade técnica, criação de ambientes competitivos, ethos orientado para o cliente (DE LIMA; GANDIN, 2012; HOOD, 1995) se colocaram como os eixos norteadores para a disputa dos sistemas educacionais, sobretudo, pela via da responsabilização, tornando-se uma das principais formas de domínio das relações de trabalho nos diversos

segmentos, inclusive no âmbito educacional. Nesse sentido, a responsabilização docente é um instrumento gerencial de transmissão de atribuições hierárquicas no interior de uma instituição. Para tanto, há diferentes perspectivas de responsabilização, sendo a “baseada no mercado” a que mais aproxima-se dos pressupostos da reforma gerencial do Estado.

O modelo de responsabilização baseado no mercado

O pressuposto fundamental da responsabilização docente consiste na premissa de que as escolas são responsáveis por aquilo que oferecem e a depender de seus sistemas educativos enfatizam questões tais como: Quem assumirá as responsabilidades? Quais e que tipos de responsabilidades assumirão? Quem prestará contas por essas responsabilidades? E, por último, como o Estado pode garantir à sociedade uma educação que inspire confiança e qualidade? (FALABELLA; DELA VEGA, 2016). Entre os diversos enfoques oferecidos pela responsabilização docente, optou-se pela análise do modelo baseado no mercado, uma vez que se trata de um dos instrumentos incorporados pelo gerencialismo no interior do Estado.

Na medida em que se alteram as estratégias e formas que sustentam as relações e necessidades de expansão do capital ao longo da história, alteram-se os modelos de gestão e as relações atribuídas ao Estado. Desse modo, o modelo caracteriza-se por incorporar, além de ferramentas típicas do setor estatal, uma série de princípios do mercado, distinguindo-se de outras configurações de Estado. A relação entre regulação estatal e princípios do mercado na esfera pública, em linhas gerais, explica o considerável aumento do controle sobre as escolas, sobretudo, acerca da introdução de currículos e avaliações nacionais e, concomitantemente, a substancial inserção de instrumentos para publicizar os resultados escolares que, por sua vez, acabam gerando pressão competitiva no interior do sistema educativo (AFONSO, 2009).

A efetivação da competitividade no sistema educacional tem sua utilidade mediante a perspectiva de que os pais e a comunidade escolhessem a escola. Para tanto, o segmento educacional necessitaria organizar-se como um mercado, disponibilizando informações confiáveis sobre a natureza da oferta, criando regulamentações legais de proteção aos investidores, permitindo competição entre os fornecedores cujo

produto seria a educação e, ao mesmo tempo, criando um sistema de avaliação que ofereça monitoramento e informações para retroalimentar o sistema (ROBERTSON, 2012).

A adoção do conceito “baseado no mercado” se deve à profunda relação com os fundamentos que o sustentam, embora exista, a depender dos autores, outras denominações, tais como: baseada na lógica de mercado (AFONSO, 2009); na comunidade e público em geral (BROOKE, 2006); baseada no controle de mercado (DARLING-HAMMOND; ASCHER, 2006); por desempenho escolar (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016), ou ainda, *high-stakes testing* (NICHOLS; BERLINER, 2007).

Mas, afinal, o que é um sistema de responsabilização baseado no mercado? Mathison e Ross (2004) argumentam que a responsabilização compõe as estratégias empreendidas pelo gerencialismo e está inserida em um processo de “modernização conservadora” instituído pelas reformas educacionais orientadas por uma agenda política da direita. Em outras palavras:

Responsabilização é um meio de interação hierárquica, frequentemente utilizado em sistemas burocráticos, entre aqueles que têm o poder e aqueles que não o têm.

Responsabilização é “um estado nas quais pessoas são obrigadas a responder às outras”. Sistemas hierárquicos complexos não permitem àqueles empoderados estar em todo lugar e fazer todas as coisas ao mesmo tempo e realizar o que eles consideram como resultados desejáveis. Consequentemente, a autoridade deve ser delegada para outros, dispersando o poder para os baixos níveis do sistema hierárquico. Aqueles que recebem a autoridade, entretanto, não a recebem inteiramente. O poder flui por meio deles, mas não a partir deles. (MATHISON; ROSS, 2004, p. 92, tradução nossa).

Ainda conforme os autores, a responsabilização, acima de tudo, é um sistema econômico de interação, já que as relações estabelecidas perseguem o retorno do investimento efetuado. Nesse sentido, a natureza difusa dos sistemas hierárquicos exige o uso de dois mecanismos que operam de maneira concomitante: a vigilância e a autorregulação. A vigilância origina-se pelo uso de diversos mecanismos de acompanhamento dos resultados obtidos, como os testes escolares padronizados em larga escala e a divulgação do desempenho obtido. Já a autorregulação envolve a percepção da legitimidade daqueles que detêm o poder e articula-se, ao

mesmo tempo, aos processos de regulação oferecidos pelos instrumentos de monitoramento e vigilância, fazendo com que o indivíduo regule suas decisões no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, as formas de regulação do trabalho são diversas e correspondem a distintas políticas de responsabilização e a variadas iniciativas gerenciais. Segundo Darling-Hammond e Ascher (2006), o modelo permite que as escolas se esforcem no oferecimento de um bom “serviço”, tendo em vista atrair os “clientes” em seu processo de escolha das escolas dispondo aquilo que eles desejam. Por conseguinte, ao implementar a possibilidade de escolha, o mercado paralelamente revelaria as escolas que apresentassem problemas, através da baixa procura pelos pais, o que exigiria a atenção do poder público.

Todavia, diversos dados apontam que escolas públicas “tradicionais” nos Estados Unidos apresentam índices superiores em diversos setores, tais como: a taxa de graduados; condições de trabalho dos professores; qualificação dos docentes; melhor desempenho nas avaliações externas; processos menos excludentes e não apresentam casos de

corrupção, tal como os verificados nas escolas do tipo *charter schools* (RAVITCH, 2011; KRAWCZYK, 2016).

Conseqüentemente, a política de responsabilização baseada no mercado, nutrindo profunda relação com a ideologia gerencial, busca criar mecanismos que coloquem em prática os valores e as concepções que subjazem seu *modus operandi*, exigindo, por sua vez, um conjunto de estratégias, fases e dispositivos que podem ser assim resumidos: a) a prescrição de objetivos e resultados pelos órgãos públicos; b) a existência de um sistema de avaliação centralizado e padronizado da oferta da qualidade e de seus resultados; c) previsão de resultados públicos e classificatórios das escolas; d) conseqüências pelos resultados, ou seja, premiações e punições; e, e) monitoramento das escolas que apresentam baixo desempenho (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016).

Além de seus procedimentos operacionais, a política busca mobilizar as prescrições elaboradas nas esferas superiores da hierarquia do sistema por meio dos indivíduos e do coletivo da escola. Segundo Nichols e Berliner (2007), a responsabilização faz uso dos resultados das avaliações externas para forçar e regular as mudanças no comportamento de estudantes,

professores e administradores escolares, reforçando, portanto, a tese de Mathison e Ross (2004).

Nesse sentido, o modelo de responsabilização baseado no mercado manifesta-se como o instrumento que sintetiza os objetivos mais amplos da ideologia gerencial, disputando, no interior da escola, o plano mais abstrato e orientado pelas concepções de sociedade, educação, escola ou de formação humana. Todavia, é a partir dos processos de avaliação externa em larga escala que tais concepções, circunscritas até aqui no plano conceitual ganham corpo, adentrando como mecanismos reais nas práticas pedagógicas das escolas. Se a responsabilização baseada no mercado sintetiza o norte conceitual a partir de seus fundamentos gerenciais, é a avaliação externa que os materializa disputando os rumos no interior da escola.

Portanto, problematizar os elementos da responsabilização baseada no mercado explicitando seus objetivos, fundamentos e interseções gerenciais, permite ampliar a compreensão sobre tais processos, sobretudo, quando se considera que a responsabilização é um instrumento gerencial potente, seja como um mecanismo de controle sobre o trabalho docente e a

organização do trabalho pedagógico, seja como instrumento de cooptação e reconversão aos princípios da sociedade de mercado.

Com esse intuito, será demonstrado a relação existente entre o gerencialismo, o modelo de responsabilização baseado no mercado e as avaliações externas em larga escala e, na sequência, o foco se voltará à análise do objetivo central da ideologia gerencial em relação à escola, ou seja, a subordinação da organização do trabalho pedagógico.

Gerencialismo, responsabilização baseada no mercado e as avaliações externas em larga escala: possíveis relações

Aproximando-se dos fundamentos do gerencialismo e de seu principal instrumento, a responsabilização docente, torna-se possível avançar na caracterização de seus elementos revelando suas relações e, acima de tudo, seus objetivos que, do ponto de vista operativo, necessitam de um mecanismo, uma ferramenta para tornar reais suas finalidades permitindo, dessa forma, capacidade de mudança e disputa do processo pedagógico. Serão considerados como centro argumentativo três eixos de um sistema de responsabilização docente baseado no mercado.

Dessa forma, é possível evidenciar seus componentes e, ao mesmo tempo, sua função em relação aos objetivos mais amplos.

a) Controle racional, monitoramento e avaliações externas em larga escala

Um dos primeiros aspectos relacionados a um sistema de responsabilização é considerar que uma boa educação deve ser passível de mensuração, comparação e hierarquização (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016), de maneira que se possa ter pleno controle das variáveis do processo. Observa-se a incorporação de características do gerencialismo transacional, tais como a dissociação do processo de trabalho da especialidade daqueles que executam; a separação de execução e concepção e o planejamento prévio pormenorizado de todos os elementos que compõem o processo de trabalho.

Dessa forma, as avaliações externas em larga escala incorporam uma função essencial para os objetivos de controle racional e monitoramento, uma vez que são os recursos mais frequentemente utilizados para tal fim, pois, facilitam a responsabilização dos envolvidos, oferecendo uma base padrão para que o Estado efetue inúmeros processos, entre os quais,

comparações longitudinais, internas e externas (MCMEEKIN, 2006).

Embora a medição da proficiência seja predominante, são monitorados outros fatores intrínsecos ao cotidiano da escola, como informações sobre o fluxo escolar, o tamanho das classes, a formação e qualificação dos professores, a gestão escolar, os insumos escolares, etc., além de elementos que podem ser considerados nas formulações de remuneração variável. O monitoramento permite o planejamento e a tomada de decisões sobre uma dada realidade. Sob esse aspecto, as avaliações externas em larga escala do tipo amostral constituem condições adequadas para tal objetivo já que sua principal função é preservada, isto é, apoiar a política pública. Da mesma maneira, evitam-se situações de diversos tipos de pressão sobre a escola e seus professores, característica esta que não deve compor o objetivo da avaliação (FREITAS, 2014).

Todavia, por que são predominantes as avaliações censitárias? A resposta enquadra-se no plano dos objetivos mais amplos dessa articulação, ou seja, os instrumentos avaliativos amostrais inviabilizam um dos pilares deste modelo de responsabilização: a ampliação do mercado educacional por

meio de processos de classificação, competição intra e interescolares, publicização dos resultados e consequências.

A concepção intrínseca à responsabilização baseada no mercado postula objetivos que se colocam para além da caracterização e acompanhamento do sistema. Segundo Slater e Griggs (2015), a reforma empresarial da escola significou a própria reforma institucional da educação pública, implementando um regime autoritário que vigia, monitora e ao mesmo tempo conforma as práticas pedagógicas em sala de aula, distribuindo, concomitantemente, o sucesso e o fracasso de acordo com os resultados nas avaliações externas em larga escala.

Em linhas gerais, o objetivo precípua do controle racional e das ferramentas utilizadas para a consecução de suas finalidades partem da necessidade do máximo domínio do processo. À semelhança da clássica posição taylorista, a política de responsabilização baseada no mercado busca impingir suas marcas organizacionais no ambiente a partir de relações de desconfiança e do pressuposto da incapacidade dos profissionais da educação para realizar e alcançar os objetivos estipulados justificando a incidência de amplo sistema de controle.

b) Padronização dos processos e dos objetivos educacionais

O controle racional e o monitoramento através das avaliações externas não se desligam dos processos de padronização da organização do trabalho pedagógico, tão pouco, dos objetivos do movimento da reforma empresarial da educação e do próprio mercado (FREITAS, 2014). Segundo Rodrigues e Malavasi (2017), a padronização dos processos tem como objetivo a maior produtividade com o menor custo possível, além de apresentar um caráter disciplinador das ações docentes em sala de aula. Ainda segundo os autores, evidencia-se uma clássica noção taylorista, a tarefa. Desse modo, os objetivos educacionais articulados ao currículo, aos itens das avaliações externas, além das metas dos indicadores parecem sugerir um movimento claro de prescrição, determinando, em relação à execução, o seu tempo (quanto), a sua forma (como) e o seu conteúdo (o quê).

A padronização na política gerencial e de responsabilização orienta-se por um alinhamento do sistema e dos procedimentos de forma a criar as características adequadas à ocorrência de testes, resultados públicos e consequências (KANE; STAIGER, 2002). No mesmo sentido, busca garantir que os envolvidos

(escolas, professores e estudantes) tenham amplo conhecimento das normas e dos resultados esperados. Mcmeekin (2006), cuja posição manifesta a defesa das políticas de responsabilização baseada no mercado, destaca que nos sistemas padronizados a especificação daquilo que todos os estudantes devem saber, em todos os níveis e componentes curriculares permite, à política, o estabelecimento das mais altas expectativas de sucesso.

Consequentemente, ao padronizar os processos por meio de metas, objetivos ou expectativas de aprendizagem está se deslocando a responsabilidade do governo central às escolas e seus sujeitos, impondo uma responsabilidade unilateral pela produção dos resultados. A padronização pressupõe um apagamento histórico e econômico das condições reais estabelecidas sugerindo um enfoque de equidade, pois parte-se da premissa de que todos os estabelecimentos são igualmente responsáveis pelos resultados (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016). A perspectiva de que as próprias unidades escolares teriam totais condições para a promoção de ações significativas e de qualidade, independentemente das características sociais, estruturais e étnico-raciais, tem origem no ideário das escolas

eficazes, fortemente marcadas pelo mote de que “não há desculpas” para o sucesso (MELLO, 1994).

A padronização também se associa à manutenção das desigualdades sociais e acadêmicas segundo o qual nem todos os indivíduos da sociedade precisam ter acesso universal aos níveis mais elevados de educação, ou seja, o sistema educacional não deve universalizar o oferecimento de um ensino de qualidade para as massas, mas ter formas de controle e monitoramento da oferta do mínimo (FREITAS, 2014).

c) Competitividade, resultados públicos e consequências

A meritocracia é uma categoria central que oferece sustentação lógica e ideológica à responsabilização (FREITAS, 2012). Portanto, a estruturação organizacional das relações escolares pretendida pela reforma empresarial da educação incorpora essencialmente a competitividade, a necessidade de divulgação dos resultados e um conjunto de consequências como prerrogativas indispensáveis. Para Valle e Ruschel (2010), a meritocracia ressignifica concepções e relações no interior da escola e, ao mesmo tempo, busca desenvolver e disputar valores que se orientam pelo mérito individual e na garantia da legitimidade dos vencedores.

Cabe distinguir que meritocracia pode ser compreendida tanto como um critério lógico de ordenação social como uma ideologia (BARBOSA, 1999). Na primeira concepção, prevalece o critério de reconhecimento público da capacidade de cada indivíduo para ocupar certas posições na sociedade. Como ideologia, a meritocracia constitui um valor que engloba a totalidade das relações sociais, representando um critério fundamental e moralmente aceito para qualquer ordenação social.

Nas relações escolares a meritocracia fundamenta e articula o estímulo à competitividade; às formas de classificação por desempenho (estudante, professor e escola); recorre a premiações diversas e punição como fórmulas para consolidar e legitimar arranjos social e cultural. Tal critério desconsidera as implicações resultantes dos fatores externos à escola e acaba fundamentando mecanismos que elegem como eixo principal o desempenho individual, em detrimento de outras circunstâncias que influem no processo educacional.

Ao lado do gerencialismo, a meritocracia fornece sustentação lógica e ideológica à responsabilização, apresentando-se como categoria central dessa forma de controle

(FREITAS, 2012). Nessa perspectiva, a responsabilização baseada no mercado transforma-se numa ferramenta central para a consecução de tais propósitos, recorrendo à divulgação dos resultados das avaliações externas somados a processos de premiações e punições.

É a partir dos dados produzidos pelas avaliações externas, ou seja, o desempenho das escolas e professores nos testes, que a política opera, na prática, os princípios meritocráticos contidos na responsabilização. Os dados resultantes das avaliações, ao serem ressignificados pela lógica gerencial, potencializam uma série de desdobramentos, entre os quais, a defesa de que as relações de competitividade, a premiação das melhores práticas e intervenções, assim como a punição dos incompetentes, produzem qualidade.

A subordinação da organização do trabalho pedagógico à lógica gerencial

A lógica da escola capitalista sustenta-se em marcas que se articulam à organização do trabalho pedagógico. Dentre elas, destacam-se a inexistência do trabalho como princípio educativo; seu isolamento da vida, com distanciamento dos estudantes das contradições e lutas sociais que as cercam;

artificialização e fragmentação do conhecimento por meio de inúmeras “matérias” que conduzem a uma formação aligeirada, sem conexões com o entorno escolar; e, por fim, a gestão da instituição voltada à objetivação da função social da escola (FREITAS, 2010).

A organização do trabalho pedagógico (OTP) compreende tanto os aspectos globais da escola expressos pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP), quanto os da sala de aula. Por esse ângulo, podem ser suscitadas as regras predominantes que conduzem o cotidiano escolar, sejam elas formais ou informais. Conseqüentemente, quando não observados processos de resistência, as práticas pedagógicas acabam incorporando as funções sociais da escola (excluir e subordinar) de forma não declarada (FREITAS, 1995; FREITAS *et al.*, 2011).

Compreender, portanto, a OTP e a relação estabelecida entre a escola e a sala de aula exige considerar a existência de dois pares de categorias como referência, são eles: objetivos/avaliação e conteúdo/método (FREITAS *et al.*, 2011). O primeiro par refere-se, tanto à incorporação dos objetivos globais, ou seja, as funções sociais que a escola encarna em relação à sociedade em que está inserida como aos objetivos

relativos às matérias escolares oferecidas pela escola. Numa perspectiva imediata e aparente, os processos de exclusão parecem ocorrer, predominantemente, nas relações em sala de aula, principalmente, a partir das práticas avaliativas que, entre outras funções, legitimam os processos de exclusão, única e exclusivamente, por meio da aparente incapacidade do estudante em acompanhar as etapas escolares deslocando, dessa forma, a responsabilidade do fracasso para o indivíduo, camuflando a intencionalidade contida nos objetivos globais da escola.

Nota-se que os objetivos garantem a sustentação e o conteúdo da avaliação, oferecendo direção, sentido e, acima de tudo, a execução do trabalho prático, por meio dos procedimentos de avaliação. Portanto, a avaliação é a garantia de que as funções estabelecidas pelos objetivos se tornarão reais. Enfim, é o par objetivos/avaliação que orientará todo o processo pedagógico, seja na escola como no interior da sala de aula (FREITAS, 1995).

O segundo par, conteúdo/método, diz respeito à materialização das funções sociais da escola, manifestando a relação entre conteúdo e forma. Consequentemente,

O que estamos procurando estabelecer, então, é a existência de duas grandes categorias – avaliação/objetivos e conteúdo/método – e entendemos que, *no âmbito da sala de aula e da escola atual*, tem havido uma subordinação da última à primeira. Os objetivos permanecem embutidos na situação de ensino-aprendizagem e na própria avaliação e terminam decidindo o destino do aluno, já que é a avaliação que define se ele terá ou não acesso a mais conteúdo e a qual conteúdo. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 16, grifos dos autores).

Como é possível perceber, as funções sociais da escola estão entrelaçadas aos objetivos e às práticas avaliativas. Na organização do trabalho pedagógico, os procedimentos de avaliação garantem o “controle da consecução de tais funções” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 18), de modo que o par dialético conteúdo/método subordina-se ao par objetivos/avaliação. Enquanto reguladora, a avaliação – a partir dos objetivos constituídos de acordo com as funções sociais da escola – acaba por atuar na modulação dos conteúdos e das formas. Evidencia-se, assim, o aprisionamento da organização do trabalho pedagógico pelos objetivos segundo pressupostos e interesses

estabelecidos pela própria classe dominante. É por essa via que ocorre a ação no mercado.

A lógica gerencial no movimento de subordinação da OTP disputa ideologicamente os sentidos, os significados, os valores que devem estar presentes na condução e na relação com o processo educativo. Da mesma forma, o deslocamento deste conjunto ideológico ao cotidiano escolar deve-se à disputa das categorias que determinam o próprio trabalho pedagógico. Do ponto de vista ideológico, o discurso em defesa da qualidade educacional tornou-se um dos principais motes utilizados nos movimentos de reforma da educação. Ao defender a qualidade da educação, as políticas reformistas referiam-se à inserção da lógica empresarial como um *modus operandi* predominante, principalmente pelo fortalecimento da gestão e, sobretudo, pela implementação do gerencialismo e suas ferramentas (FREITAS, 2014), pressupondo, portanto, a disputa dos pares objetivos/avaliação e conteúdo/método, como forma de controle da escola.

Para que tal lógica avançasse sobre a escola, a avaliação ganhou uma dimensão potencial como elemento indutor da padronização, sobretudo, por meio da avaliação externa em

larga escala, permitindo, segundo Freitas (2014), que o controle gerencial se irradiasse sobre a cultura escolar e para as outras categorias do processo pedagógico, desdobrando, desse modo, as consequências da avaliação e determinando a dinâmica do cotidiano escolar.

A lógica gerencial presente nas políticas públicas opera aproveitando-se da potencialidade regulatória do par objetivos/avaliação (no caso a externa) para subordinar os aspectos essenciais da organização do trabalho pedagógico. Ou seja, o movimento de padronização manifestado por currículos, matrizes de referência, expectativas de aprendizagens e objetivos educacionais acaba por “tomar conta” do primeiro par dialético (objetivos/avaliação), travando e engessando, dessa forma, o segundo (conteúdo/método), impedindo ou minando, por sua vez, qualquer manifestação de pedagogias progressistas que ofereçam algum tipo de resistência (FREITAS, 2014).

Um número considerável de pesquisas sobre as avaliações externas, gerencialismo e responsabilização constata implicações negativas para a organização do trabalho pedagógico, sobretudo, na relação professor e estudante (ARCAS, 2009; FALABELLA, 2014; RAVITCH, 2011;

RODRIGUES, 2012; 2020). Para atingir as metas projetadas, os conteúdos exigidos nas avaliações externas tornam-se os únicos legítimos, estimulando a ocorrência de treinos e preenchimento de gabaritos para os testes. Dessa forma, diante dos mecanismos de responsabilização empregados pela lógica gerencial, espera-se que o professor apenas execute o quê ensinar (os poucos componentes curriculares contidos nos testes padronizados), o como ensinar (treinos preparatórios) e de que forma avaliar (via testes de múltipla escolha).

Em relação à autonomia da escola para formar seus estudantes impera a “mão invisível” dos testes padronizados. Estes, articulados à ideologia gerencial e aos processos de responsabilização docente, acabam introduzindo e estimulando, nas relações entre gestão, professores, estudantes e familiares, formas de organização que cada vez mais se distanciam de práticas pedagógicas inclusivas, coletivas, democráticas e voltadas à formação escolar para além do estreitamento curricular ocasionado pelas avaliações externas.

Considerações finais

O artigo, ao oferecer elementos teóricos e analíticos sobre as relações entre gerencialismo, responsabilização baseada no mercado e avaliação externa em larga escala, buscou evidenciar que as repercussões manifestadas atualmente nas redes públicas originam-se a partir da articulação envolvendo componentes gerenciais e pedagógicos, cujo principal objetivo se volta à disputa pelos rumos da organização do trabalho pedagógico das escolas.

Nesse sentido, não é demais retomar o gerencialismo como um conjunto ideológico e uma estrutura calculista, cujo objetivo é promover formas de controle do sistema traduzindo as ações humanas a partir de indicadores de desempenho orientados pela lógica binária de custos e benefícios, subordinando e conformando a organização e as relações de trabalho sob a lógica da eficiência, eficácia e produtividade.

As políticas gerenciais e de responsabilização se expandiram, sobretudo no Brasil, após a reforma de 1995, para os mais diversos segmentos. Na educação, as reformas em andamento permitiram a introdução do gerencialismo como fórmula geral da gestão, correspondendo, dessa maneira, à busca

por uma suposta educação de qualidade. Qualidade esta que se referencia, exclusivamente, a partir dos resultados das avaliações externas, ou seja, a qualidade educacional acaba incorporando como medida, os resultados nos testes.

A crença de que a qualidade educacional é representada pelo desempenho nas avaliações externas é significativa, uma vez que ao eleger o desempenho nos testes como referência de qualidade, observa-se, quase que naturalmente, um movimento de subordinação da organização do trabalho pedagógico e do trabalho docente à lógica gerencial imanente às avaliações concebidas sob esta perspectiva. A prerrogativa de que o gerencialismo traduz o comportamento humano a partir de indicadores toma corpo no exemplo suscitado da qualidade ser representada pela medida de desempenho nos testes.

A ideologia gerencial articulada às suas ferramentas, como a responsabilização, oferece não somente a possibilidade de monitoramento dos resultados, mas também o controle gerencial das ações realizadas pela e na escola. Da mesma forma, distorce os múltiplos fatores que determinam o desempenho escolar e os restringe a algumas variáveis, entre as quais, o trabalho do professor. O foco nos resultados, mais um dos princípios

gerenciais, na educação atua como peça central na responsabilização de escolas/docentes configurando-se como potente instrumento de controle e direcionamento do processo educativo.

A ideologia gerencial oferece repercussões? Um número considerável de pesquisas (AU, 2011; ARCAS, 2009; FALABELLA, 2014; NICHOLS; BERLINER, 2007; RAVITCH, 2011, RODRIGUES, 2020) constata implicações para a organização do trabalho pedagógico, sobretudo na relação professor e estudante. Para atingir as metas projetadas, os conteúdos exigidos nas avaliações externas tornam-se os únicos legítimos, estimulando a ocorrência de treinos e preenchimento de gabaritos para os testes. Diante dos mecanismos de responsabilização empregados pela lógica gerencial, espera-se que o professor seja um executor, uma vez que a organização central, externa à escola, já definiu o que ensinar, como ensinar e de que forma avaliar.

No Brasil, observa-se, em maior ou menor grau, os pressupostos gerenciais em avaliações nacionais, tais como a Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e em inúmeras iniciativas

estaduais, com destaque a São Paulo, Minas Gerais e Ceará. Não menos importante para o movimento da reforma da educação é a aprovação da Base Nacional Comum Curricular que, operando de forma conjunta às avaliações externas, orienta-se na perspectiva de alinhamento entre os programas objetivando o controle e diminuição da porosidade do processo pedagógico.

É nesse sentido que se torna fundamental evidenciar as relações orgânicas entre gerencialismo, responsabilização e avaliação externa em larga escala. Os princípios gerenciais constituem o fermento ideológico que orienta e dá sentido aos processos de responsabilização docente baseado no mercado e, conseqüentemente, acabam determinando os arranjos e os objetivos das avaliações externas. Por tais motivos, as políticas gerenciais e de responsabilização jamais poderão ser inspirações na gestão de redes de ensino quando os objetivos perseguidos caminharem por um projeto societário cuja educação seja emancipadora.

Referências

ABRÚCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Cadernos ENAP, n. 10. Brasília: ENAP, 1997.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

ARCAS, Paulo. **Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar**: tensões, dilemas e tendências. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AU, Wayne. Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, v. 43, n. 1, p. 25-45, 2011

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, p. 539-564, Set/Dez. 2005.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>.

Acesso em: 16 fev. 2017.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, p. 377-401, mai/ago. 2006.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State**: power, politics and ideology in the remaking of social welfare. London: Sage, 1997.

DARLING-HAMMOND, Linda; ASCHER, Carol. Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 35, p. 07-48, set./dez. 2006.

DE LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2012.

DUNLEAVY, Patrick; HOOD, Christopher. From old public administration to new public management. **Public money & management**, v. 14, n. 3, p. 9-16, 1994.

EDWARDS, J. Managerial influences in public administration. **International Journal of Organization Theory & Behavior**, v. 1, n. 4, p. 553-583, 1998.

FALABELLA, Alejandra. The performing school: the effects of market & accountability policies. **Education policy analysis archives**, v. 22, n. 70, 2014.

FALABELLA, Alejandra; DE LA VEGA, Luis Felipe. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios pedagógicos** (Valdivia), v. 42, n. 2, p. 395-413, 2016

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papirus: 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. v. 20, n.35, jul-dez. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. vol. 35 no. 129, Campinas Out./Dez. 2014.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUENING, Gernod. Origin and theoretical basis of New Public Management. **International public management journal**, v. 4, n. 1, p. 1-25, 2001.

HARVEY-BEAVIS, Owen. Performance-based rewards for teachers: A literature review. In: **paper distributed at the third workshop of participating countries in the OECD Activity “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. 2003. p. 4-5.

HOOD, Christopher. The “new public management” in the 1980s: variations on a theme. **Accounting, Organizations and Society**, v. 20, n. 2/3, p. 93-109, 1995.

KANE, Thomas J.; STAIGER, Douglas O. The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures. **Journal of Economic Perspectives**, Nashville, v. 16, n. 4, p. 91-114, 2002.

KRAWCZYK, Nora. Charter school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada. **Carta Educação**: São Paulo, 2016. Disponível em:

<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/#citem_54228f97>. Acesso em: 12 dez. 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MATHISON, Sandra; ROSS, E. Wayne. The hegemony of the accountability: the corporate political alliance for control of schools. In: GABBARD, David; ROSS, E. Wayne. **Defending public schools**: Education under the security state. Greenwood Publishing Group, 2004.

MCMEEKIN, Robert W. Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. In: CORVALÁN, Javier *et al.* **Accountability educacional**: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, PREAL, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

NEWMAN, Janet; CLARK, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, mai./ago. 2012.

NICHOLS, S. L., BERLINER, D. C. Collateral Damage: **How High-Stakes Testing Corrupts America’s Schools**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Denise. da S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**: a educação a serviço do capitalismo. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 17, n. 50, mai-ago. 2012.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. A nova lógica de gestão dos professores no estado de São Paulo: quais as implicações para o trabalho docente? **XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. 2012, Campinas. Anais. 2012.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. Elementos tayloristas na organização do trabalho de professores da rede estadual paulista. In: GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara. (Orgs.) **Políticas públicas na educação brasileira**: gestão e resultados. Curitiba (PR): Atena, 2017.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente. Curitiba: Appris, 2020.

SALIMON, Mário Ibraim. **Ideologia gerencialista e subjetividade do trabalhador no terceiro setor**. 2011. 109 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de pós-graduação da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SHANAHAN, Teresa. **Teacher merit pay**: a literature review. 2010. 60f. Ontario English Catholic Teachers Association, 2010. Disponível em: http://www.catholicteachers.ca/OECTA/media/pdfs/Briefs%20and%20Position%20Papers/grantsForStudentNeeds_Dec2015.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SLATER, Graham B.; GRIGGS, C. Bradford. Standardization and subjection: An autonomist critique of neoliberal school reform. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 37, n. 5, p. 438-459, 2015.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigacion y Docencia (REID)**. n. 3, p. 73-92, Enero, 2010.

Educação, desindustrialização e formação do precariado: críticas da Escola Única do Trabalho

Priscila de Lima⁸
Adnilson José da Silva⁹

INTRODUÇÃO

Os estudos que resultaram neste trabalho envolveram o conhecimento de fundamentos do materialismo histórico e da teoria intitulada Escola Única do Trabalho, de Antonio Gramsci. Com esse referencial teórico-metodológico foram realizados levantamentos e análises de bibliografia sobre desindustrialização, formação do precariado e educação do trabalhador. A ideia central da pesquisa foi refletir sobre a educação contemporânea focando a formação escolar para o trabalho a partir da compreensão conceitual de dois fenômenos contemporâneos, a saber, a desindustrialização e o precariado,

⁸ Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO-PR.

⁹ Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professor do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO/Campus Sta. Cruz.

tendo como premissa e referência para crítica o fato de que a classe burguesa busca submeter o estado para este agir como regulador social a fim de manter seus interesses e perpetuar as desigualdades sociais.

Esta breve revisão seguirá a ordem dos conceitos, tal como foi estudada: o materialismo histórico, a desindustrialização, a formação do precariado e a Escola Única do Trabalho.

Materialismo- Histórico

No Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política, Karl Marx afirma que os homens constroem sua história e suas relações sociais, por meio da produção material de sua existência. E isto serviu de fio condutor para seus estudos. Nas palavras de Marx (1977, p. 301),

Na produção social de sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social.

Em outras palavras, o modo de produção da vida material condiciona o ser social, e este está inserido em um contexto econômico. O conjunto das relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade e sobre esta estrutura se forma a superestrutura da sociedade. Dessa maneira, “[...] o modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral”. As maneiras de agir e de pensar, bem como os valores de uma pessoa, são resultados da sua construção social. Assim, a sociedade e o ser social se explicam a partir da estrutura econômica e do modo de produção vigente na mesma. Para Marx o ser social está condicionado por suas condições materiais em um determinado período histórico. O modo de produção são as formas pelas quais os homens se organizam para executar a atividade produtiva. (MARX,1977, p. 301)

A educação e a regulação das relações de trabalho são feitas com a mediação do Estado. De acordo com Marx, as relações de produção e as relações de classes estão entre os principais elementos determinadores da própria estrutura do Estado (1977, p. 301), uma vez que

As formas de estado não podem ser explicadas por si mesmas nem pela chamada evolução geral do espírito humano, mas se baseiam, pelo contrário, nas condições materiais de vida cujo conjunto Hegel resume, seguindo o precedente dos ingleses e franceses do século XVIII, sob o nome de “sociedade civil”, e que a anatomia da sociedade civil precisa ser procurada na economia política.

Marx conclui que as relações de produção capitalista criam um “antagonismo que provém das condições de vida dos indivíduos” (MARX, 1977, p. 302) e que o Estado medeia os interesses das classes envolvidas nesse antagonismo e os legitima, porém, dedicando-se a preservar e a promover os interesses da burguesia.

Desindustrialização

As condições materiais de vida são vinculadas ao trabalho e, no contexto histórico atual, ao trabalho nos moldes capitalistas. A desindustrialização tem efeito direto sobre as condições materiais de existência da classe que vive do trabalho.

O processo de desindustrialização está ligado à redução das atividades industriais no país e conseqüentemente à redução de postos de trabalho no total de empregos. De acordo com Silva (2019, p.1632) “[...] o processo de desindustrialização brasileiro

se revela pela queda na participação da indústria na constituição do Produto Interno Bruto (PIB)”. Este processo de declínio teve início no final da década de 1980. Segundo o autor, trata-se de uma desindustrialização precoce, uma vez que ocorre antes de se implantar no Brasil as formas flexíveis de produção. A perda da competitividade industrial se intensifica desde a década de 1980 reforçando a dependência brasileira da exportação de *commodities*. O quadro se agravou mediante a liberalização comercial promovida no começo da década de 1990, logo, com as primeiras investidas neoliberais.

A desindustrialização brasileira é classificada como um processo precoce, pois a economia de base industrial não atingiu toda a sua potencialidade produtiva e o declínio da indústria acontece antes da implementação de meios de produção mais sofisticados, que é o caso de países desenvolvidos. Nos países desenvolvidos a desindustrialização é um fenômeno natural, pois com o desenvolvimento econômico, a participação de serviços mais sofisticados aumenta e consequentemente a participação da indústria na economia cai. Porém, não é o que acontece no Brasil. Esse processo foi causado por uma série de fatores, principalmente por implementação de políticas de cunho

neoliberal que teve início na década de 1990, nos governos de Fernando Collor De Melo (1990 a 1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e que no governo de Michel Temer se consolida. Assim,

Esvaziou-se um conjunto de direitos que haviam se consolidado no campo do trabalho desde a década de 1940 e alterou-se a configuração do ensino médio escolar, o qual ganhou contornos simpáticos mediante grande propaganda promovida pelo governo, mas na verdade desponta com favorecimentos à iniciativa privada e potencialização da desigualdade entre as classes sociais. (SILVA, 2019, p. 1630)

Em resumo, o processo de desindustrialização ocorre como reflexo da falta de incentivo que é próprio do abandono das políticas desenvolvimentistas e afeta diretamente a classe trabalhadora, a qual perde direitos e postos de trabalho e é induzida a competir por poucos empregos, mal pagos e em condições precárias.

A precarização é umas das facetas deste fenômeno que ocorre em prejuízo dos trabalhadores. Em condições materiais precarizadas se forma um conjunto de trabalhadores com

características próprias e que é denominado na literatura especializada como precariado.

Formação do precariado

Os estudos sobre precariado reúnem posições teóricas divergentes, entre as quais se destacam as contribuições de Giovanni Alves (2011, 2012, 2013), Guy Standing (2017) e Ruy Braga (2012, 2017). Entre estes autores, Alves (2013) fornece elementos que melhor situam a questão no campo da educação. Para este autor o país está marcado por grandes mudanças no campo de trabalho, reformas trabalhistas abrem portas para condições ainda mais precárias de trabalho e direitos são perdidos em razão do favorecimento da iniciativa privada. Neste contexto se forma um crescente número de jovens adultos frustrados e com poucas expectativas em relação a vida profissional. Alves denomina essa classe de jovens adultos de precariado. Nas palavras dele,

[...] em nossas intervenções críticas, procuramos salientar o precariado como sendo, não uma nova classe social, mas sim uma nova camada da classe social do proletariado com demarcações categorias bastante precisas no plano sociológico: precariado é a camada média do proletariado

urbano precarizado, constituída por jovens-adultos altamente escolarizados com inserção precária nas relações de trabalho e vida social. (ALVES, 2013, p. 03)

Essa camada do proletariado é um conjunto dos que vivem do trabalho e que mesmo possuindo uma escolarização elevada, não conseguem estabilização no mercado de trabalho, ficam reféns de contratos sem garantias de direitos trabalhistas, muitos são estudantes assalariados, outros em condição mais precária: os estagiários, que se submetem a essa ocupação em condições de exploração por estarem em situação de necessidades imediatas. Trata-se do “proletariado precarizado”: um proletariado jovem, altamente escolarizado, frustrado em suas expectativas de ascensão profissional e sonhos, anseios e expectativas de consumo. (ALVES, 2013, p. 03)

O acesso à educação aumentou (mesmo que tenha sido a uma educação precarizada). Para Alves (2013) esse aumento do nível de pessoas altamente escolarizadas se deve ao fato de ter mais oferta de ensino principalmente por instituições privadas. Esses profissionais muitas vezes possuem altos níveis de escolaridade, como mestrado e doutorado, porém, isso não é um

fator para o aumento de salário e nem garante sucesso profissional, uma vez que

[...] as camadas mais escolarizadas do mundo do trabalho no Brasil viram aumentar a concorrência na última década. Nos últimos anos, as pessoas ficaram mais tempo na escola e a oferta de profissionais com ensino médio e superior aumentou. [...] A maior qualificação ainda melhora as chances de mercado vis-à-vis os menos qualificados, mas vem caindo (em termos salariais) o “prêmio” daqueles com mais anos de estudos”. (ALVES, 2013, p. 04)

Se por um lado o acesso a educação aumentou, por outro diminuíram os postos de trabalho e isto acaba resultando em concorrência entre os trabalhadores.

O precariado é marcado por grande descontentamento social, pois

Não se trata apenas da precarização salarial tendo em vista o desemprego, baixos salários, rotatividade do trabalho, contratos salariais precários e frustração de expectativas de carreira profissional; mas trata-se também da precarização existencial que ocorre com a precariedade dos serviços públicos nas cidades brasileiras – transporte público, saúde, educação, espaços públicos

– e o modo de vida just-in-time (ALVES, 2013, p. 05)

Essa camada do proletariado é marcada não somente por desemprego e salários baixos, mas também, pela precariedade em outros segmentos da vida, resultado do sistema capitalista, que acaba em inquietação social e frustração. Deste modo,

A construção categorial do conceito de precariado como camada social da classe dos trabalhadores assalariados implica delimitá-lo, num primeiro momento, pela variável salarial: trata-se sim do “proletariado precarizado”, mas é preciso salientar: um proletariado jovem, altamente escolarizado, frustrado em suas expectativas de ascensão profissional e sonhos, anseios e expectativas de consumo (ALVES, 2013, p. 03)

Em síntese, esses jovens adultos anseiam por uma mudança na qualidade de vida por meio da carreira profissional e da formação acadêmica. Porém, o sistema não oferece as condições para essa prosperidade. O precariado ocupa lugares de baixa remuneração e conseqüentemente são as ocupações mais exploradas. Também possuem direitos trabalhistas frágeis, ou nem os possuem. É nessa dinâmica que acontece o crescimento

econômico: crescer por meio dos setores precarizados e conseqüentemente inibir as expectativas de melhoria de vida dos trabalhadores por meio do trabalho, que se denomina como precariado.

É possível romper essa educação mínima, conquistando mais escolarização, porém, ainda assim continuar preso na dinâmica do mercado de trabalho capitalista.

Até agora tratou-se de atualidades do mundo do trabalho que evidenciam prejuízos para os que vivem do trabalho. Merece atenção a relação entre a educação e trabalho, uma vez que o precariado é composto por jovens adultos com alta escolarização, mas sem recompensas à altura. Para fundamentar a crítica necessária a este quadro histórico se recorrerá à teoria de Antonio Gramsci intitulada Escola Única do Trabalho, bem como a teorizações de Gramsci sobre as contradições da sociedade.

Escola Única do Trabalho

Gramsci é uma das referências do pensamento marxista. O mesmo dedicou sua vida a estudos voltados para as contradições de uma sociedade profundamente excludente. Para se entender o pensamento de Gramsci parte-se do pressuposto de que é

“impossível isolar a estrutura da superestrutura ou atribuir primazia a alguma delas”, em outras palavras, partir da compreensão de que a superestrutura não passaria de ideias abstratas se não tivesse as forças materiais para materializá-las, da mesma forma que os “elementos superestruturais dão sentido e validade aos componentes estruturais”. (SILVA, 2018, p. 49-50).

O entendimento político da sociedade por Antonio Gramsci parte do conceito de bloco histórico e do seu funcionamento interno:

Existe um bloco histórico quando se vê realizada a hegemonia de uma classe sobre o conjunto da sociedade. (...) O bloco histórico (...) [deve ser visto] como o complexo de atualização de uma hegemonia determinada numa dada situação histórica (...) verifica-se a existência de um bloco histórico precisamente quando, pela hegemonia que exerce, a classe dirigente chega a fazer passar os seus próprios interesses pelos interesses do conjunto do corpo social e a sua visão do mundo- que reflete, justifica e legitima o seu domínio- como a visão universal (...). Nesse sentido, também parece inútil falar de “bloco histórico dominante”: uma situação histórica pode criar, ou não, um bloco histórico.

(GRISONI e MAGGIORE apud MOCHCOVITCH, 1988, p. 43-44).

É no bloco histórico que acontecem as relações entre superestrutura e estrutura. No campo da superestrutura, sendo este domínio entendido como ideologia, há duas instâncias: a sociedade civil e a sociedade política. Nesta configuração

[...] o que pode ser chamado de “sociedade civil (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI apud SILVA, 2018, p. 50)

A hegemonia consiste na preponderância de uma classe sobre a outra, Mochcovitch (1988, p. 20) conceitua a hegemonia como o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. A hegemonia é composta de duas funções: função de domínio e função de direção intelectual e moral, ou função própria da hegemonia.

Gramsci afirma que a disputa pela hegemonia acontece no campo da sociedade civil. Para Portelli(1977, p. 78) “a hegemonia gramsciana é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política”.

A sociedade civil refere-se às instituições privadas e representa os interesses de algum grupo, como os partidos políticos, os sindicatos, as igrejas e outros. Estes criam e difundem suas ideologias. A sociedade política refere-se ao Estado, que atua como aparelho de repressão, é um instrumento de dominação por meio da hegemonia e direção intelectual e moral da classe burguesa sobre a classe subalterna.

Silva (2018) ressalta que Gramsci confirma a submissão do Estado aos interesses da burguesia. Nesse cenário atuam intelectuais orgânicos que disseminam ideias, ou visões de mundo, para convencer a sociedade de que as coisas são conforme os interesses dos grupos aos quais eles pertencem. Neste movimento “passivamente, os populares internalizam os discursos dos dominantes e tais discursos conformam a opinião pública” (SILVA, 2018, p. 54). É nesse contexto que Gramsci defende uma ideologia contra-hegemônica, onde a sociedade civil precisa vencer a hegemonia burguesa que toma conta do

Estado. Por isso a classe explorada ou a classe subalterna também precisa ter seus intelectuais que defendam seus ideais frente a classe dominante, pois,

Daí que, para Gramsci, nem toda ideologia é necessariamente uma forma de mascaramento da realidade, uma vez que há ideologias arbitrárias que efetivamente velam o real e, por outro lado, há ideologias que cumprem a função oposta em favor da classe operária. Esta última forma de ideologia se posiciona na contramão do consenso capitalista e subsidia a perspectiva educacional gramsciana expressa na chamada escola única do trabalho. (SILVA, 2018, p. 56)

É a partir do conceito de hegemonia que Gramsci faz sua crítica e defende um movimento de contra-hegemonia. Para o mesmo é preciso que a classe trabalhadora, o proletariado, também tenha uma direção moral e intelectual, sua própria ideologia. Para haver uma ruptura com a supremacia burguesa e alcançar sua própria hegemonia, isso se dá por meio da Escola Única do Trabalho, onde a classe trabalhadora tem a oportunidade de crescer intelectual e moralmente libertando-se da dominação e da manipulação burguesa.

A educação está formulada nos moldes capitalistas e isto impede que o indivíduo tenha uma formação integral e plena, pois o sistema educacional exerce a função de reprodução da ideologia burguesa e de manutenção das desigualdades das classes. Mesmo sendo uma educação com objetivo de formar pessoas com capacidades mínimas para o mercado de trabalho, a sua oferta aumentou. A escola interioriza de forma sutil a ideologia burguesa, trata-se de uma educação dualista, ou seja, toda a estrutura educativa é pautada na manutenção das classes enquanto as políticas educacionais são elaboradas por intelectuais que defendem a ordem capitalista, visto que

A necessidade de assegurar a “vontade de conformismo” essencial ao funcionamento da hegemonia e ao “cimentamento” do bloco histórico, ou seja, “governo com o consentimento dos governados”, cria para o Estado burguês democrático a obrigação de formular uma política de educação e de sustentar uma escola que possa garantir a “cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 56).

Segundo Manacorda (2013, p. 178), Gramsci defende “uma escola única de cultura geral humanística” onde os estudantes

além de desenvolverem as suas capacidades para o trabalho, também teriam acesso à cultura geral e à política. A escola única gramsciana, “[...] baseada na filosofia da práxis; seria o coroamento de todo um movimento intelectual e moral e estaria contrariando, dialeticamente, os princípios da cultura proletária e da cultura burguesa” (CARMO, 2011, p. 151), uma educação que ofereça a mesma formação para todos sem distinção de classe. Deste modo, a escola única tem uma formação humanística, ampla, integral, para que o indivíduo desenvolva todas as suas potencialidades, e alcance ser um sujeito crítico.

Considerações finais

Entre os principais resultados deste estudo estão as sínteses alcançadas na compreensão do atual quadro relacionado ao mundo do trabalho e ao suporte crítico que os estudos de Gramsci proporcionam para este fenômeno, cuja característica mais explorada aqui foi a formação do precariado no contexto do processo de desindustrialização, pois com o enfraquecimento das indústrias não há postos de trabalho suficientes e as políticas trabalhistas aprovadas sob pelo estado sob a hegemonia burguesa reduzem a pó os direitos dos trabalhadores.

A educação escolar é um dos principais meios que os intelectuais orgânicos da classe burguesa encontraram para interiorizar e materializar os interesses capitalistas. Dessa forma, conforme muda a dinâmica do mundo do trabalho, a escola sofre alterações para atender a essa nova demanda. Hoje a escola é basicamente neotecnicista e vai contra a proposta de Escola Única teorizada por Antônio Gramsci, a qual defende uma educação para formação em sentido pleno, que desenvolva em seus estudantes não somente a capacidade técnica, mas, também intelectual e moral na perspectiva dos que vivem do trabalho. É pela Escola Única do Trabalho que Gramsci defende a hegemonia da classe que hoje é dominada, ou seja, a contra hegemonia se alcança por meio de uma orientação político-pedagógica que seja sustentada na unicidade entre trabalho, formação humanística e moral a partir da perspectiva dos trabalhadores.

É certo que uma educação ministrada segundo a perspectiva gramsciana não resolveria o problema fundamental do precariado porque a Escola Única do Trabalho, por si só, não multiplica empregos e não proporciona carreiras profissionais, estabilidade e renda. Porém o projeto político-pedagógico

sustentado no pensamento de Gramsci é valioso para uma perspectiva de médio a longo prazo, posto que tem o poder de educar os trabalhadores para que sejam capazes de analisarem criticamente a sua própria condição e de identificarem as contradições que marcam o precariado.

Neste movimento, a escola única do trabalho contribui para a superação da alienação dos trabalhadores, para o seu fortalecimento na luta de classes e para o estabelecimento de uma postura contra hegemônica.

Diante deste trabalho, pode-se concluir que a pesquisa contribuiu para a compreensão crítica das relações de poder entre educação escolar e objetivos capitalistas em nossa sociedade. As mudanças estruturais que afetam o mundo do trabalho repercutem na escola que é um dos principais mecanismos que o estado usa para disseminar a ideologia burguesa. A educação escolar dualista, que age como um mecanismo de regulação social e exerce a função de reprodução da ideologia burguesa, está na raiz do fenômeno do precariado. Por outro lado, a Escola Única do Trabalho se mantém como um contraponto importante para a formação dos trabalhadores rumo à superação da sua condição precarizada.

Referências

ALVES, Giovanni. O que é o precariado? **Boitempo Editorial**. Blog da Boitempo.

Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/o-que-e-o-precariado/>, acessado em: 27/07/2021. (2013)

CARMO, Jefferson Carriello do. Algumas aproximações sobre trabalho, escola e educação no pensamento de Antonio Gramsci. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, p.140-164, jan./jun. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e fordismo**. Trad. Willian Laços. Campinas: Alínia, 2013.

Marx, Karl. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política”, in Karl Marx e Friedrich Engels. **Marx e Friedrich Engels- Textos 3**, São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Trad. De Angelina Peralva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

SILVA, Adnilson José da. A desindustrialização, a constituição do precariado e a formação escolar para o trabalho que nega o próprio trabalho e o trabalhador. In: CONDÉ, Agatha Santos, et al. (Orgs.) **Anais do XI Seminário Nacional do HISTEDBR**, IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e I Seminário Internacional do HISTEDBR. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p.1626-1638.

SILVA, Adnilson José da. **Educação, trabalho e ideologia: contradições fundamentais**. Guarapuava: Apprehendere, 2018. p. 17-65.

SILVA, Adnilson José da. **Educação, desindustrialização e formação do precariado: contradições atualizadas**. Guarapuava: Apprehendere, 2019. p. 33-69.

Formação Continuada na Carreira Docente

José Carlos Costa dos Santos¹⁰

Introdução

Este estudo aponta aspectos relevantes da formação continuada na carreira docente. No mesmo, destacou-se brevemente pontos importantes da trajetória histórica do aperfeiçoamento profissional de professores, assim como pontuou-se a relevância da formação continuada frente ao desenvolvimento profissional durante a carreira docente.

Assim sendo, no mesmo é abordado a importância de os professores estarem em constante aperfeiçoamento para enfrentar as possíveis dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula. Para tanto, é destacado que para que a formação seja significativa é necessário que se leve em conta a realidade e

10 Mestrando em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE) - Uruguai. Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Secretário Municipal de Educação do município de Ventania-PR.

os saberes daqueles que estão profissionalmente com os pés na sala de aula, ou seja, os professores.

Enfatiza-se que ao escolher a carreira docente, deve-se estar ciente da grande responsabilidade desta profissão, pois o trabalho professor, não está ligado somente a técnicas prontas, assim, o docente deve passar por constantes transformações ao longo da vida profissional para estar preparado e desenvolver um trabalho de qualidade frente aos processos de ensinosa e aprendizagens.

Nota-se que ao longo da história da formação de professores, as formações ofertadas não levam em consideração o que os professores realmente precisam no cotidiano de seus trabalhos, desenvolvendo um sistema de formação com base em treinamentos para solucionar problemas genéricos com soluções que “cabem para qualquer situação”, desconsiderando os diversos contextos de onde os docentes estão inseridos e as reais problemáticas do trabalho docente.

Por fim é apontado que o grande desafio da atualidade é vencer as barreiras das formações ministradas com aspectos de treinamentos por especialistas que muitas vezes não possuem relações com a sala de aula e dar ênfase em uma formação que

leve em consideração o que os professores pensam e necessitam para seus aperfeiçoamentos profissionais.

Este estudo está embasado em pesquisas de autores reconhecidos como Tardif (2014), Imbernón (2010 e 2011), Libâneo (2011) entre outros, os quais apontam aspectos importantes sobre a realidade da formação contínua na carreira docente. Assim sendo, a importância deste estudo pode ser notada na medida em que aponta aspectos relevantes sobre o trabalho docente e seu aperfeiçoamento profissional.

Formação continuada docente: aspectos relevantes.

Sem dúvida, ao escolher a carreira docente, deve-se estar ciente da grande responsabilidade desta profissão, pois o trabalho do professor, não está ligado somente a técnicas prontas e infalíveis, assim, o docente deve passar por constantes transformações ao longo da vida profissional, para que desta forma esteja preparado e desenvolver um trabalho de qualidade frente aos processos de ensinos, garantindo aprendizagens significativas aos seus alunos e seu próprio crescimento profissional.

É partindo deste pressuposto que se aborda a formação continuada como fator fundamental para a carreira docente, enfatizando que as formações ofertadas aos professores só serão significativas se estiverem de acordo com a realidade profissional em que estão inseridos, e se estas vierem ao encontro com as reais necessidades das práticas em sala de aula.

Ao falarmos de formação continuada de professores, leva-se em consideração o que traz Tardif (2014, p. 287) onde destaca que “a formação dos professores supõe um continuum no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua”. Deste modo, entendemos a formação continuada como o exercício de estar “se formando” permanentemente ao longo da carreira docente.

Saldanha em relação a formação permanente de professores, destaca que essa “é um momento reflexivo para os profissionais da educação, pois compartilham vivências e experiências da prática. Nesse sentido, pode-se dizer que a formação continuada é um meio importantíssimo para o crescimento pessoal e profissional (2022, p.11) ”.

Sabemos que o professor, após sua formação inicial, precisa de novas aprendizagens, de novos meios de trabalho

para exercer sua profissão. Para que isso ocorra, se faz necessário processos de formação continuada que contribuam significativamente para o desenvolvimento profissional do docente (IMBERNÓN, 2011).

Neste sentido, é válido destacar que a formação continuada é fundamental na vida profissional dos professores, mas é necessário que as políticas de formações levem em consideração a realidade do trabalho docente, para que deste modo os cursos oferecidos tenham significância para a prática pedagógicas destes profissionais.

Assim sendo, Imbernón (2010) destaca que é necessário que se tenha consciência que na atualidade não se pode propor alternativas de formações continuada de professores, sem que primeiro se conheça a realidade do trabalho em que os docentes estejam inseridos.

Deste modo, “para que seja significativa e útil a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula (IMBERNÓN, 2011, p.17). Tardif (2014, p.292) aponta que “de fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo

muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos”.

Percebe-se então a necessidade de as políticas de formação continuada estarem estritamente interligadas ao trabalho prático docente, para tanto, para que isso ocorra de modo satisfatório se faz necessário que os docentes também sejam agentes de sua própria formação. Sobre isso, Tardif (2014, p. 240/241) destaca:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional. [...] Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação os professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos

O autor enfatiza ainda que os docentes a partir de sua formação inicial não são mais considerados alunos, mas sim parceiros na construção de sua própria formação, que, portanto, são eles que devem definir a partir de suas realidades, suas

linguagens como deve ser suas formações continuadas (TARDIF, 2014).

Assim sendo, entendemos que a formação continuada deve ser planejada a partir das vivências e realidade dos professores, pois, ninguém melhor do que os próprios profissionais para indicar àquilo que lhe é significativo para suas práticas de ensino nos seus afazeres docente. Para tanto, se faz necessário que os docentes tenham consciência da necessidade e importância de estarem permanentemente se formando ao longo da carreira profissional.

Neste sentido, o aperfeiçoamento contínuo não é opcional para quem escolheu a carreira docente, é uma necessidade profissional, e uma responsabilidade das mantenedoras de redes públicas de ensino, conforme o § 1º do Art. 62 da Lei 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.”

Reforça-se então, a obrigatoriedade e a real necessidade das mantenedoras das redes públicas de ensinos em garantir planos

efetivos de formação continuada atrelado a prática dos profissionais docentes, preparando-os para intervir frente as mudanças que surgem nos percursos educacionais ao longo da carreira docente.

É válido destacar também, que as constantes mudanças que estamos vivenciando nos tempos atuais na Educação, principalmente com a chegada de novas tecnologias digitais, reforçam a necessidade de os profissionais docentes estarem qualificados e preparados para enfrentar os desafios cotidianos de sala de aula. Dentro desse pressuposto Sumikawa e Versute (2021, p. 05) ressaltam a formação continuada pode “preparar os professores, a fim de que eles se sintam melhor preparados para usar e explorar os dispositivos em sala de um jeito que a tecnologia e a educação estejam associadas e integradas, contribuindo para o todo, que é a educação – tecnologia – aprendizagem.”

A realidade vivenciada nas escolas, decorrentes da Pandemia de Covid19, por exemplo, nos mostrou a grande necessidade de os professores estarem preparados para usar os mais diversos recursos metodológicos nos processos de ensino, pois, repentinamente, muitos docentes foram “obrigados” a

deixar as salas de aulas físicas para atuar em processos remotos de ensino e aprendizagens envolvendo recursos tecnológicos digitais.

Santos e Lima (2020, p.02) descrevem que “este novo espaço tempo escolar exigiu dos educadores preparação e conhecimento tecnológico, didático e socioemocional para implantar o regime não presencial contingenciado e reinventar a forma de ensinar.” E, sabemos que nem todos os docentes estavam preparados para as mudanças que foram necessárias nesse período, passando por dificuldades para darem continuidade aos seus trabalhos docentes.

Conforme afirma Lopes (2020, p. 12) referindo-se ao trabalho do professor na Pandemia de Covid 19, “os professores que não estavam preparados e habilitados para o uso das tecnologias sentiram-se perdidos e outros tentando se reinventar com novas práticas educativas.”

Assim evidencia-se a importância do aperfeiçoamento contínuo dos professores ao longo da vida profissional docente, pois, a formação permanente é a ferramenta pela qual o docente reflete sobre suas práticas pedagógicas, adquire novos conhecimentos, se mantém preparado para enfrentar os desafios

que surgem no cotidiano de trabalho, bem como, a partir das formações torna-se capaz de transformar suas prática docentes de forma significativa.

Formação docente: contextualização histórica

Sabemos que a docência é um grande desafio, visto que os processos de ensinos e aprendizagens são complexos, e não há receita infalíveis para o trabalho pedagógico. Os afazeres docentes nem sempre acontecem na prática como descrito em determinadas teorias educacionais, haja visto, que, quando se trabalha com pessoas nem tudo é previsível.

Assim sendo, a formação dos profissionais da docência é fator de grande relevância para crescimento profissional ao longo da carreira docente, e a preocupação com este aspecto já se faz presente na história da Educação há bastante tempo:

Inicialmente, a necessidade de formação docente fora preconizada por Comenius, no século XVII, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, se iniciou o processo

de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Assim criou-se a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino. [...] a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta pela convenção de 1794 e instalada em Paris em 1795. Em sequência, países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo dos séculos XIX, suas escolas normais (BORGES, 2013, P.26)

Percebe-se que a preocupação com a formação dos professores é antiga, e quando analisada historicamente nota-se que a mesma foi sendo implantada gradativamente em diversos países pelo globo terrestre.

No Brasil, segundo Borges (2013) a preocupação com o a formação dos professores é percebida já em 1882 quando Rui Barbosa após um balanço sobre a educação criticou a realidade que naquele período estava sendo vivenciada no ensino superior brasileiro. “Contudo, no Brasil, tal preocupação surgiu de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular. (BORGES, 2013, p. 27)”.

Sabe-se que ao longo da história a educação vem passando por grandes transformações e com isso reforça-se a necessidade de a formação dos professores estarem de acordo com as reais necessidades enfrentadas sem sala de aula. Uma formação que se distancie da prática ou que vise sanar as problemáticas do cotidiano escolar do trabalho docente tratando-os como genéricos dificilmente trará resultados significativos.

Historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação. Isso acarretou para os processos de formação algumas modalidades em que predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução, permanecendo-se à margem da situação geográfica, social e educativa concreta do professor e de quais fossem as circunstâncias de tal problema educacional (IMBERNÓN, 2010, p. 53).

Nota-se que ao longo da história a formação dos professores foram planejadas para trazer soluções a problemas gerais e comuns ao trabalho docente e sobre isso Imbernón (2010) afirma ainda que ao tratar a formação dos professores como um problema comum levou ao desenvolvimento de um sistema de formação baseada em treino, onde o formador é aquele que elege as atividades que acredita que irão ajudar os professores a alcançarem os resultados que buscam no dia a dia do trabalho docente. Neste modelo, segundo Imbernón “a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores (2010, p. 54).”

Este sistema de formação não leva em consideração os contextos educacionais onde os professores desenvolvem seu trabalho, uma vez que se acredita existir problemas comuns a todos e, portanto, soluções prontas dão conta de resolvê-los.

Historicamente, a base científica dessa forma de tratar a formação continuada de professores foi o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco, nas pesquisas em educação, ações generalizadoras para levá-las aos diversos

contextos educacionais. A formação por intermédio de exemplos bem-sucedidos de outros, sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão, tentava dar resposta, sem muito eco, a esse ilusório problema comum. Com essa formação mágica, que o formador-treinador colocava à disposição de todos os professores assistentes desses cursos, acreditava-se de forma ilusória que mudando os professores, mudaria a educação e suas práticas, sem se levar em conta a idiossincrasia dos indivíduos e do contexto (IMBERNÓN, 2010, p.14).

Percebe-se que ao longo dos anos este modelo de formação continuada não supria as reais necessidade do trabalho docente. Pois nos processos de ensinos os professores se deparam com problemáticas que nada tem de genéricas, e tais situações requerem uma formação que possibilite enfrenta-las com eficácia e os modelos de formações baseadas no sistema de treinamentos não possibilita as ferramentas necessárias a esse enfrentamento.

Para Imbernón (2010, p. 57) “realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas.”

Nesse sentido, Imbernón discorre sobre o tema afirmando que “para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios e novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática. (2010, p. 57)”.

Portanto, os saberes dos professores são de grande relevância para a formulação dos processos de formação, pois são eles que estão na linha de frente das problemáticas existente no dia a dia da sala de aula.

A formação continuada e desenvolvimento profissional na carreira docente

Ao falar de formação de professores, há que se pensar que a mesma trata de um processo amplo de aperfeiçoamento do docente que se inicia desde o momento em que ingressa na carreira acadêmica escolar, passando pela formação inicial e deve se prolongar ao longo de toda sua vida profissional. No que escreve Imbernón fica evidente que a formação permanente é de grande relevância na carreira profissional dos professores:

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente

daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais (IMBERNÓN, 2011, p.47).

Percebe-se então que a formação se torna significativa na medida em que realmente propicia o desenvolvimento profissional agregando inovações nas aprendizagens do professor e por consequência levando o mesmo a aprimorar suas práticas, e por consequência obter amadurecimento e crescimento profissional na carreira docente.

Deste modo, o aperfeiçoamento profissional docente é um processo amplo e fundamental na construção dos saberes necessários no exercício do magistério, pois a formação influencia diretamente nas práticas cotidianas dos professores. Assim, a busca constante por formação não deve ser opcional àqueles que escolheram a carreira docente. Deste modo, entende-se que:

Com o advento de novas concepções de aprendizagem, a necessidade de ligação do conhecimento científico com os problemas

da sociedade e do cotidiano e o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da comunicação e informação, é preciso colocar a autoformação contínua como requisito da profissão docente. O exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas. O professor precisa juntar a cultura geral, a especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com sua matéria, porque formar cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações tanto do trabalho quanto sociais, culturais, éticas (LIBÂNEO, 2011, P. 43 e 44).

Partindo do que diz o autor, entende-se que na carreira docente os profissionais precisam entender que para obter sucesso nos processos de ensinos e de aprendizagens, é preciso vencer os limites da formação inicial e estar sempre buscando aperfeiçoamento para assim aprimorar suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, o professor que tem interesse em realizar sua função com qualidade, e fazer o seu melhor, tende a buscar aperfeiçoar-se, pois entende que a profissão docente requer um

esforço contínuo de atualização, e compreende a importância da mesma.

Para o desenvolvimento profissional na carreira docente, não devem ser empecilhos estudar, planejar, participar de seminários, cursos, palestras e buscar inovações, pois estas são ferramentas que podem dar condições para que o trabalho do professor seja significativo.

Em relação a formação de professores, Tardif faz alguns apontamentos significativos:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional [...]. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar na sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. Na América do Norte [...] (Colúmbia Britânica, Ontário e Quebec) tem sido feito esforços no sentido de implantar currículos de formação de professores sobre os quais os professores de

profissão tenham um certo controle legal, político e prático. Nas universidades americanas canadenses, também se procura implantar vários e novos dispositivos de formação nos quais os professores de profissão sejam considerados de fato e de direito, formadores dos futuros professores (TARDIF, 2014, p 240 e 241).

Percebe-se no que diz o autor que as formações oferecidas aos professores nem sempre levam em consideração os anseios dos próprios docentes, ficando o professor incumbido de se aperfeiçoar a partir daquilo que lhe é oferecido nas universidades sem opinar nos processos de elaboração das formações voltadas para a carreira docente. Mas, conforme apontado pelo mesmo, tal realidade já está sendo modificada, situação comprovada com o exemplo das universidades americanas.

Sobre esse tema, Tardif (2014) destaca que a formação dos professores vem se modificando de forma correta, possibilitando mais espaços para que os professores possam atuar sobre a própria formação, formando parcerias com professores universitários e assim colaborando com a formação dos futuros colegas de profissão.

Outro apontamento realizado por Tardif (2014, p. 241) que merece atenção é em relação ao fato de que para o mesmo “a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais.” Sobre isso o autor discorre afirmando que na formação de professores se ensinam teorias que muitas vezes foram concebidas sem relacionar-se com as práticas do cotidiano dos docentes. Além disso, tais teorias são ditadas por estudiosos que em alguns casos, não tiveram contato com a sala de aula e que as vezes não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram ser técnicas e de conhecimento de todos.

Imbernón, também discorre sobre a temática em questão:

A história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio, que é objeto de tudo (ou de uma subjetividade racional) e, predominante, da formação. Isso pode ser comprovado observando-se seu currículo fechado, sua pouca autonomia, sua dependência orgânica, sua desconfiança endêmica, predomínio de cursos, necessidade de apoio para seu desenvolvimento, sua submissão a uma hierarquia, o conceito de semiprofissional, os especialistas que ditam normas, os saberes ou conhecimentos profissionais

dados, a profissão sem um reconhecimento de “identidade”, etc (IMBERNÓN, 2010, p.77).

Nota-se no que diz o autor que os saberes dos professores que atuam diretamente no ambiente escolar, não costumam ser levado em consideração na elaboração das formações a eles oferecidas, uma vez que estes estão submissos a uma hierarquia profissional. Outro aspecto já apontado por Tardif (2014) e também ressaltado por Imbernón (2010) é que os conhecimentos que acreditam ser necessários para a prática docente geralmente são ditados por especialistas que geralmente estão longe da sala de aula.

Assim sendo, Tardif afirma “que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo (2014, p. 241).”

Imbernón, por sua vez, destaca que:

Durante as últimas décadas foram abertas importantes brechas nessa pedagogia do “subsídio e da dependência”, dando-se importância à subjetividade dos docentes. Quer dizer que a compreensão de que a experiência não é neutra, mas eminentemente subjetiva, comprometida

com valores éticos e morais e a crença na capacidade dos professores, por outro lado normal, de serem sujeitos de conhecimento, de dar valor a identidade, de gerarem um conhecimento pedagógico que estruturam e orientam sua teoria e prática. E tudo isso ocorre apesar da tendência normativa das administrações educacionais – e acadêmica, em sua histórica relação entre teoria e prática (IMBERNÓN, 2010, p.77).

Deste modo evidencia-se que nos últimos anos vem ocorrendo uma abertura à valorização dos saberes docentes permitindo que os mesmos atuem, opinem sobre o que necessitam para o seu próprio aperfeiçoamento profissional. Pois, conforme já dito neste estudo, a formação dos professores tanto inicial como a permanente precisa estar de acordo com seus anseios da profissão docente para que sejam úteis para o desenvolvimento profissional dos mesmos. E ninguém melhor que os próprios docentes para apontar aquilo que é necessário para seus afazeres profissionais.

É válido destacar que na atualidade os docentes não devem ser apenas repetidores de conteúdo, para tanto, os mesmos precisam ir além dos muros da formação inicial, visto que, vivemos na era em que tudo acontece muito rápido, as mudanças são constantes e com isso nem sempre os objetivos

dos alunos se enquadram no perfil de determinadas escolas atuais que não se desvincularam de práticas tradicionais. Deste modo, o docente da atualidade tem que estar ciente que deve estar preparado para enfrentar os desafios cotidianos e garantir um ensino significativo aos educandos.

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhe o desenvolvimento da inovação ou pode leva-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional (IMBERNÒN, 2010, p. 54).

Evidencia-se então que a responsabilidade do aperfeiçoamento profissional dos professores não pode recair somente sobre os mesmos, uma vez que conforme afirmado pelo autor se faz necessário que os espaços onde os mesmos estão inseridos propiciem a inovação e condições para que os docentes desenvolvam suas habilidades e práticas de trabalho com seus alunos.

Entendemos, portanto, que cabe às mantenedoras das redes de ensino propiciarem espaços de formação permanente aos seus docentes, garantindo que estes acompanhem e estejam preparados para realizar as mudanças necessárias para garantir melhores resultados nos processos de ensinamentos e aprendizagens.

Nessa mesma linha de raciocínio, Cortella (2014, p. 51) destaca que “o professor não é responsável exclusivo pela sua própria formação. O poder público e o poder privado precisam cuidar para que haja a consolidação de uma educação permanente nossa, de modo que de conta dessas novas gerações”.

Essa formação permanente pode e deve acontecer no próprio ambiente de trabalho onde os professores estão inseridos. Pois, para que as formações ofertadas façam sentido aos docentes, essa precisa estar relacionadas às suas práticas docentes e a realidade que vivenciam cotidianamente no ambiente de trabalho. Sobre isso, Imbernón (2011, p. 17) aponta que “é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas”.

Com isso, evidenciamos a importância de as formações serem pensadas conjuntamente com os professores, visando trazer os conhecimentos necessários para que os docentes estejam preparados para enfrentar as situações problemáticas que surjam no seu dia a dia de trabalho.

Para tanto, se faz necessário que o professor esteja sempre refletindo sobre suas práticas pedagógicas, para que assim possa inovar nos processos de ensino e aprendizagens, obtendo novos conhecimentos e encarando as mudanças com naturalidade ao perceber que estas sejam necessárias e significativas.

Nesse sentido, entendemos que os momentos de formação são essenciais para que os docentes possam refletir e analisar suas práticas. Entendemos também a formação continuada como um espaço de interação dos professores, interações essas que certamente traz bons resultados para o crescimento profissional na profissão.

Nessa linha de raciocínio, Imbernón (2011, p.33) destaca que “a competência profissional, necessária em todos os processos educativos, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão.” Portanto, evidenciamos

que a formação continuada nos ambientes escolares é significativa para o desenvolvimento profissional na carreira docente.

Considerações finais

Durante a elaboração deste estudo foi possível entender que ao longo do tempo a formação de professores desenvolveu-se como uma ferramenta de aperfeiçoamento docente, porém nem sempre estas são relevantes para a mudança real na prática do professores, uma vez que um dos grandes pontos de atenção destacado por Tardif e Ibernón é o fato das formações serem pensadas e planejadas sem conexão com aqueles que são o alvo delas: os professores.

Deste modo, evidenciou-se que o grande desafio da atualidade é propiciar mais espaço aos professores nos planejamentos e currículos de formação, pois nada melhor que aqueles que estão na sala de aula diariamente para saber que aperfeiçoamentos são necessários para enfrentar as reais problemáticas de seus afazeres profissionais.

Por outro lado, abordou-se a importância de termos em sala de aula professores que tenham consciência que na profissão de professor estar em constante aperfeiçoamento não é opcional,

mas sim algo de fundamental importância para a inovação das práticas cotidianas de sala de aula. Neste sentido, destacou-se que para que as formações que acontecem ao longo da vida profissional dos professores sejam significativas as mesmas devem estar de acordo com os anseios da função docente.

Portanto, a importância deste estudo fica evidente, uma vez que este traz ponderações relevantes sobre a formação de professores, apontando o que vem sendo dito sobre esta temática na atualidade por autores renomados como o canadense Tardif, o espanhol Imbernón e o brasileiro José Carlos Libâneo.

Assim sendo, conclui-se que no cenário educacional escolar a formação continuada é fundamental, pois através da mesma os docentes se atualizam, podem inovar suas práticas pedagógicas, se tornam melhor preparados para sanar as problemáticas que surgem no dia a dia do trabalho docente e assim obter bons resultados nos processos de ensino, resultando em melhores aprendizagens de seus alunos.

Referências

BORGES, Maria Célia. **Formação de Professores.** Desafios históricos, políticos e prático. 1 ed. São Paulo: Paulus, 2013.

Brasil. **Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência. Novos tempos, novas atitudes**. São Paulo, Cortez Editora, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. (Tradução Juliana de Juliana dos Santos Padilha). Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. (Tradução de Silvana Cobucci Leite). 9ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÃNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, James Pinheiro dos. LIMA, Roberta Valéria Guedes de. **Formação de professores em tempos de pandemia**. Revista *Projeção e Docência*. V.11, n 1, ano 2020. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/1603>> Acesso em 06 de agosto de 2022.

SALDANHA, Lisiane Fátima Seibel. **Formação continuada de professores. Concepções E Possibilidades**. **Repositório Digital UFFS**, Erechim, 2022. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5572>>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

SUMIKAWA, Cláudia Vieira Barboza; VERSUTI, Andrea Cristina. **Dispositivos digitais na formação continuada docente no Distrito Federal: um curso pioneiro.** Revista Prática Docente, v. 6, n. 2, e070, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1223>>. Acesso em 11 de dezembro de 2022.

A influência da pedagogia tradicional nas formas de ensino e didática dos professores na atualidade

Jhennifer Nayara Moreira¹¹
Saulo Rodrigues de Carvalho¹²

Introdução

A história da educação nos mostra que existem muitas tendências e teorias pedagógicas que norteiam as metodologias dos educadores no nosso país, o questionamento que circunda este trabalho está em entender a influência da pedagogia tradicional, que é uma das teorias pedagógicas mais comuns, nas formas de ensino e didática dos professores na atualidade. Sabe-se que a Pedagogia Tradicional é uma metodologia de ensino que surgiu em meados do séc. XIX, conforme afirma Saviani (2005, p. 23), e ainda hoje se faz presente nas escolas pois segue

¹¹Pedagoga pela UNICENTRO-PR. Assistente terapêutica na Clínica Singular - Intervenção Precoce ABA.

¹²Doutor em Educação Escolar pela UNESP/FCL-Araraquara-SP, professor do curso de pedagogia da UNICENTRO-PR, professor permanente do PPGE-UNICENTRO/Irati-Guarapuava-PR.

um estilo de ensino que coloca o professor como detentor do conhecimento, sendo o aluno um mero receptor de informações.

As concepções sobre essa temática trouxeram consigo várias indagações, como o porquê de os professores trabalharem de uma forma tão tradicional o ensino de hoje? Falta formação para que esses professores inovem as suas práticas tão enrijecidas? Torna-se importante então questionar e refletir sobre essas práticas tradicionais, pois a formação dos alunos é algo importante para a vida. Cientificamente, é importante que se tenha pesquisas nesse sentido, para subsidiar a formação dos professores que irão atuar nas escolas e espaços em que cabe a atuação do educador/pedagogo.

Buscando responder tais questões, esta pesquisa contou com aporte teórico em autores como Libâneo (1985) e Saviani (2012) que falam das teorias e tendências pedagógicas presentes na escolarização brasileira, e também em Suchodolski (2002) que visa entender as questões filosóficas da pedagogia e as questões da superação da Pedagogia Tradicional. Sendo assim, usou-se a pesquisa bibliográfica para os fins deste estudo.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Com isso, a estrutura textual tem em sua primeira seção os aspectos históricos da Pedagogia em seu todo, a segunda seção aborda a formação dos professores, a terceira seção abrange os aspectos didáticos e históricos da Pedagogia Tradicional, a quarta seção apresenta os questionamentos que discorre sobre a temática de qual Pedagogia seguir e qual é a Pedagogia necessária para a educação na atualidade, por fim a pesquisa desenvolve as considerações finais acerca da temática apresentada.

Entendendo tais questionamentos, objetiva-se com esta pesquisa compreender como a pedagogia tradicional presente em muitas práticas na atualidade pode ser questionada e transformada num ensino libertador e democrático, analisando assim as formas tradicionais de ensino presentes na formação e na atuação dos pedagogos (as), percebendo também como

ocorre a organização da execução e avaliação da aprendizagem e a formação continuada deste professor, seus conteúdos e práticas que exerce no dia a dia. E como resultado buscou-se apresentar qual Pedagogia seguir, qual é hoje a Pedagogia necessária, que irá transformar as práticas dos professores e também auxiliará na construção de uma educação democrática, com um ensino horizontal em que os alunos aprendam e participem da produção dos conteúdos.

Aspectos históricos sobre a pedagogia

Para compreender como se deu a pedagogia tradicional, ou escola tradicional se faz necessário contextualizar a origem da Pedagogia em seu todo. A pedagogia sempre esteve relacionada a práticas educativas, Saviani (2020, p. 23) explica que “Desde a Grécia, delineou-se uma dupla referência para o conceito de pedagogia”, ou seja, a primeira possuía finalidade ética que servia para guiar as atividades educativas e a segunda compreendia um propósito de formar as crianças para a vida. Em um contexto positivista a pedagogia se assemelhava as práticas educativas e poderia ter um caráter científico.

Posteriormente se manifestou, ainda no interior do positivismo, o empenho em imprimir caráter científico à pedagogia. No entanto, em lugar de granjear-lhe autonomia científica, apenas a transmutou de uma submissão, aquela da filosofia, a uma outra: a das ciências empíricas reconhecidas como tais e que foram tomadas como modelo para a pedagogia (SAVIANI, 2020, p. 25, 26).

Segundo o autor a pedagogia como ciência não seguiu os mesmos conceitos do termo “pedagogia”, Jaeger (1967) explica que esse termo surgiu na Grécia com os sofistas, quando o fazer da educação era relacionado ao fazer consciente do processo de educação (JAEGER², *apud* SAVIANI, 2020, p. 26). A pedagogia concentra-se na prática educativa com uma intencionalidade focada na problemática da educação.

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO 2010, p. 29).

Em síntese, a pedagogia desde o seu surgimento vem ocupando um caráter defenômico social que visa a construção de ações educativas, porém Libâneo (2010, p.38) mesmo nos fala que “a pedagogia, com isso, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias”. No Brasil essa problemática começa em 1549 com a chegada dos jesuítas, instaurando a sua “pedagogia brasílica” como cita Saviani (2010, p. 28). Essa pedagogia brasílica era baseada no *Ratio Studiorum*, que consistia em um plano, ou mesmo um currículo que apresentava orientações sobre o sistema educacional que deveria ser seguido por todos os padres jesuítas em suas atividades e ensinamentos.

O fato é que essa “pedagogia brasílica” ou “jesuítica” permaneceu no Brasil por pelo menos dois séculos (1599 - 1759) e em 1759 a companhia de Jesus foi expulsa de Portugal pelo Marques de Pombal, e de todas as suas colônias, consequentemente saíram do Brasil também, e assim se dá início a “pedagogia pombalina”. Saviani (2010, p. 28) ressalta que “em nenhuma dessas situações aparece o termo “pedagogia”. Este só irá manifestar-se após a independência, mais precisamente na reabertura do Parlamento em 1826 ”.

A partir do século XVI, a direção do ensino público português desloca-se da Universidade de Coimbra para a Companhia de Jesus, que se responsabiliza pelo controle do ensino público em Portugal e, posteriormente, no Brasil. Praticamente, foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que termina no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 469)

Conforme a saída dos jesuítas da escolarização, o Brasil entra na reforma pombalina em 1772, comandada pelo Marquês de Pombal que foi fortemente influenciado pelas ideias iluministas, incitando assim uma modernização da educação brasileira, ao menos no papel, pois de fato tais modernizações só ocorreram na metrópole portuguesa.

[...] as ‘reformas pombalinas’ visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal. (RIBEIRO³, *apud* MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471)

Com o pressuposto de instaurar mudanças na educação brasileira foram criadas as aulas régias de Latim, Filosofia, Grego e Retórica, que deveriam substituir as aulas que o método jesuítico oferecia.

Estas providências, entretanto, não foram suficientes para assegurar a continuidade e a expansão das escolas brasileiras, constantemente reclamadas pelas populações que até então se beneficiavam dos colégios jesuítas. Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução (SECO e AMARAL, 2006, p. 5).

É válido frisar que as aulas régias¹³⁴ atendiam a elite da colônia, pois o Estado tirou o cunho religioso e assumiu as responsabilidades no que diz respeito a educação. Seco e Amaral (2006, p.7) enfatizam que “Pedagogicamente, esta nova organização não representou um avanço.” Essa reformulação escolar trouxe também a concepção de que o professor era o

13 Na Reforma dos Estudos Menores de 1759, a designação de Estudos Menores, como aparece nos documentos oficiais deste período, do mesmo modo que a de Escolas Menores, e de Primeiros Estudos, correspondia ao ensino primário e ao ensino secundário, sem distinção. Depois de concluídos os Estudos Menores, o estudante habilitava-se a cursar os Estudos Maiores, ou seja, aqueles oferecidos pela Universidade (CARDOSO, 2007, p. 220).

centro do processo educacional, porém é somente em 1808 quando a família real chega no Brasil que a educação virou lei. Conforme cita Oliveira (2004, p. 947) “no setor educacional, surgem os primeiros cursos superiores, embora baseados em aulas avulsas e com um sentido profissionalprático”, assim só a presença da coroa portuguesa no Brasil alavancou alguns investimentos no setor da educação.

Ao longo da história educacional do Brasil ocorreram inúmeros acontecimentos que ajudaram a construir a educação como ela é hoje, porém o que nos chama a atenção é o momento da criação dos chamados Grupos Escolares que ocorreu em meados de 1890, destacando que a proliferação dos grupos escolares se deu no contexto do início da República, com base em um pensamento mais científico.

[...] Na estrutura anterior, as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e uni-docentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensinoelementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares (SAVIANI 2010, p. 171,172).

Esse sistema nos lembra muito o contexto educacional atual, com um professor no centro, alunos enfileirados, séries diferentes para cada nível de aprendizagem (ensino graduado), ou seja, uma estrutura bem tradicional, pois nesse período o professor era considerado a autoridade “a escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funde sempre na autoridade do professor” (SAVIANI, 2010, p. 172), e também com um ensino pautado na memorização “A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor” (idem). O principal método utilizado era o “intuitivo” ou “lição das coisas”. Saviani coloca ainda que “[...] os princípios pedagógicos a partir dos quais esses conteúdos deveriam ser trabalhados pelo professor junto aos alunos integram aquela concepção que a Escola Nova veio, mais tarde, considerar como pedagogia tradicional”

Contesta-se o fato de que o mundo evoluiu através dos anos, as tecnologias mudaram, porém, a organização do espaço de sala de aula continua o mesmo, não se critica aqui o sistema de seriação, mas sim o modo como os alunos são organizados,

verticalizando o aprendizado, o que nos remete à um ensino tradicional retrógrado.

Partindo dessa premissa entende-se que, com isso, a formação dos professores entrou em pauta, seria necessário agora que estes fossem habilitados para exercer o magistério no ensino básico, então com o intuito de analisar como a escola tradicional se faz presente na atuação dos professores, deve-se antes disso entender como se deu a formação deste professor no Brasil.

Formação dos professores

A formação dos professores é um tema muito debatido, pois formar um professor é tarefa árdua, e a valorização deste profissional é uma questão a ser repensada.

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores (SAVIANI, 2009, p. 144).

Fica evidente que a preocupação com a formação dos professores não estava em foco nesse período, “[...] é na Lei das

Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez” (SAVIANI, 2009, p. 145). Saviani (2009) traça também uma linha do tempo da formação do professor no Brasil, que se deu primeiramente com a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827 – 1890), que obrigava o professor a estudar no método de ensino mútuo, estendendo-se até 1890, quando se inicia o modelo das Escolas Normais, que ocorreu entre 1890 até 1932. Assim em 1932 surge a Organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939), Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azedo, foram os grandes inventores dessa nova formulação.

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p. 145).

Com o avanço na criação desses institutos organizou-se a criação do curso de pedagogia e de licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais, entre 1939 e 1971.

Ademais, em 1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais (TANURI, 2000, p. 74).

A partir de 1971 substituiu-se a Escola Normal pela habilitação específica em Magistério até 1996.

Por motivos também históricos houve um momento, em meados dos anos 70, em que a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental passou a ser feita também em nível superior. Mas, mantendo a segmentação tradicional, o «locus» dessa formação não foi o mesmo das licenciaturas e sim os cursos de pedagogia nas faculdades de educação (MELLO, 2000, p. 150).

A partir de 1996 com a criação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases, acreditou-se que a formação de professores seria finalmente valorizada, “mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não

correspondeu a essa expectativa” (SAVIANI, 2009, p 148), porém em 2006 o curso de Pedagogia sofreu reformulações.

Conforme vimos a formação do professor da educação básica foi se alterando e moldando através dos anos, levando em conta todos os contextos históricos que influenciaram cada mudança feita nas leis educacionais, entretanto frisa-se o fato de que com isso surgem diferentes tipos de professores e diferentes tipos de formação.

A divisão entre o professor polivalente e o especialista por disciplinas teve na educação brasileira um sentido burocrático-corporativo. Pedagogicamente não há nenhuma sustentação consistente para uma divisão que em parte foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior (MELLO, 2000, p. 99).

Em decorrência disto podemos encontrar hoje em sala de aula professores mais antigos formados com o padrão de sua época e professores formados com conteúdos reformulados e atualizados, é nesse contexto que a pedagogia tradicional se faz presente, pois há muitos professores que foram ensinados a “ensinar” de uma maneira e continuam lecionando da mesma

forma, uma vez que esse modo de agir já está enraizado em sua prática docente, sendo que a palavra “tradicional” já nos remete a tradição, ou seja, é uma maneira de ensinar que se repete ao longo dos anos, assim, ainda é preciso entender que temos professores formados em vários contextos históricos e com muitos aspectos sociais diferentes, sejam eles culturais, políticos, econômicos e educacionais.

Partindo deste pressuposto, passamos a observar como ocorre a formação continuada dos professores, e como se forma a identidade deste profissional. Sabe-se que após a conclusão do curso alguns professores buscam complementar seus conhecimentos com pós-graduações, mestrados e afins. A grande maioria das instituições que ofertam tal formação continuada são as privadas, criando assim o questionamento da qualidade do ensino ofertado.

Não há avaliação da qualidade dos resultados desses cursos de preparação docente, sejam eles públicos ou privados, porque a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Como os demais cursos superiores, eles são previamente autorizados e

reconhecidos. Nunca passaram por avaliação a posteriori da aprendizagem dos estudantes aferida pelas competências necessárias para ser professor da educação básica brasileira (MELLO, 2000, p. 100).

Na teoria pedagógica tradicional é natural um professor que sempre mantém suas metodologias de ensino e que não busca aprender novos métodos e teorias de aprendizagem, a formação continuada seria neste contexto uma forma de ultrapassar esse modelo estereotipado da escola tradicional, já que se subentende que numa perspectiva contemporânea o professor necessita estar em constante movimento, ou seja, não parar de estudar adaptando-se ao meio em que está inserido, que neste caso é a sala de aula. O fato persistente é que sim, outrora a formação continuada não estava em foco, ao contrário do que se vê na atualidade.

Um olhar de criticidade é necessário quando se fala em formação continuada, pois a realidade de muitos professores da educação básica não os permite parar e investir em si mesmos, pelo fato de que as políticas públicas não apoiam o investimento do “capital humano”, são muitos os desafios que englobam este processo, como: desvalorização salarial, ausência de planos de

carreira, tempo de qualidade para estudos, duplicidade de horas de trabalho para uma melhor remuneração, etc.

No futuro, a boa qualidade dos professores poderá eliminar os custos de organização dos grandes empreendimentos de capacitação ou educação continuada destinados a ensinar àqueles que, se tivessem aprendido a aprender, poderiam ser gestores da própria atualização profissional. Com professores bem preparados, a educação continuada poderia ser quase inteiramente realizada na escola, sem a parafernália dos grandes encontros de massa, que os tornam eventos de interesse maior para a hotelaria do que para a educação (MELLO, 2000, p. 101).

A partir desta ênfase dos grandes encontros de formação que as secretárias de educação promovem, vê-se que estes nada mais são que meros “descansos” da rotina educacional, onde raras vezes há um aproveitamento do conteúdo e que as palestras são um tanto quanto motivacionais demais e não se voltam para assuntos educacionais que capacitariam os profissionais.

Entretanto, deve-se entender que os investimentos para essa área da educação ainda são poucos e até inviáveis, pois são

muitos os profissionais da educação básica que precisam de uma formação continuada, a fim de melhorar não só suas metodologias, mas também a qualidade de ensino e se distanciando cada vez mais dos aspectos negativos da escola tradicional, “no entanto, cabe reforçar, aqui, que a formação continuada não diz respeito apenas à participação em cursos, mas, também, à busca individual do conhecimento, que se dá por meio da reflexão sobre própria ação” (METZ, 2010, p. 95).

Aspectos didáticos da pedagogia tradicional

Para refletir as práticas tradicionais presentes na docência dos professores precisamos analisar os aspectos didáticos e conceituais da escola tradicional, entendendo como ela funciona e quais são os fundamentos dessa teoria educacional.

A denominação ‘concepção pedagógica tradicional’ ou ‘pedagogia tradicional’ foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante. Assim, a expressão ‘concepção tradicional’ subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica

essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador(professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização (SAVIANI 2005, p.23).

A pedagogia tradicional segue um estilo de ensino que coloca o professor como detentor do conhecimento, sendo o aluno um mero receptor de informações, como Saviani (2005) nos apresentou, o método de memorizar os conteúdos está sempre presente nessa concepção, utiliza-se também do sistema de notas colocando sempre em pauta o fato de que o conhecimento se mede pela quantidade de conteúdos que o aluno conseguiu memorizar para a prova, onde a repetição dos conteúdos era constante, a “decoreba” como é popularmente conhecida, faz parte do cotidiano de aprendizagem dos alunos, e nessa metodologia como dito anteriormente são nas provas com longas perguntas e questionários que os professores avaliavam o quanto cada aluno assimilou dos conteúdos.

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O

mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2012, p. 7).

Olhando tais concepções consegue-se apontar atualmente muitos aspectos da Pedagogia Tradicional que ainda acontecem dentro das escolas com professores que insistem nessa teoria pedagógica pois “sempre ensinaram assim e sempre deu certo”. Sabe-se ainda que a escola tradicional pautava seus ensinamentos no método expositivo.

A metodologia expositiva privilegia o papel do professor como o transmissor dos conhecimentos e o ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem (a ser alcançado pelo aluno). Acredita-se que se o aluno foi capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática e invariável, houve aprendizagem (LEÃO, 1999, p. 193 – 194).

Basta entrar em algumas escolas hoje para percebermos que esse método ainda é muito utilizado, assim:

O método expositivo alicerçado nos pressupostos de uma pedagogia tradicional de ensino defende uma educação centrada

no professor, o qual tem como função a transmissão de conhecimentos, sendo, portanto, o único responsável pelo sucesso escolar dos seus alunos. Os alunos, agentes passivos no processo de ensino aprendizagem, limitam-se a receber a informação, uma vez que o conteúdo já é apresentado para o educando na sua forma final. De forma muito linear e resumida, estes são os pressupostos que norteiam o método expositivo, que apesar de muito criticado, especialmente nos últimos anos, continua a ser um dos métodos de ensino mais utilizados nos estabelecimentos de ensino do nosso país (SANTOS, 2014, p. 12).

O método expositivo em seu todo não é o cerne do problema da pedagogia tradicional, mas sim o modo como alguns professores o utilizam em sala de aula, expondo o conteúdo de forma autoritária, somente explicando-o, sem debates; espaço para questionamentos e interesse nas dificuldades encontradas, onde decorar as matérias se faz mais importante que entendê-las de fato.

Em resumo, se o professor expõe bem a matéria, ela é bem compreendida e corretamente assimilada. O aluno, cuja aprendizagem depende do seu querer (educação da vontade), escuta, recebe o conteúdo e o reproduz. Ou seja, as palavras

têm um poder quase mágico para a transmissão. Se o aluno não aprende, é porque sua vontade é fraca. Daí a necessidade de formar à vontade, para o que é necessária a disciplina. A disciplina serve para controlar à vontade, preparando o aluno para querer (LIBÂNEO, 1990, p. 4).

Quando se fala em escola tradicional intrinsecamente já surgem referências às escolas com arquiteturas antigas, salas com carteiras enfileiradas, professores com mesas no centro, ou seja, um estereótipo já fixado na mente das pessoas, pensando nessa perspectiva, atualmente ainda encontram-se muitas escolas com esse mesmo padrão arquitetônico, pensa-se assim que muitas destas escolas ainda se utilizam de práticas pedagógicas ultrapassadas e que estas seriam o causante dos insucessos escolares.

Se o fazer pedagógico possui uma intencionalidade, a prática educativa e a didática dos professores que ainda seguem as teorias tradicionais entra em contestação, pois é de interesse de todos que a didática destes esteja sempre em evolução sem estagnar no tempo, em prol dos alunos, do processo educacional, e de pensamento crítico e flexível em sala de aula.

Assim, o enfoque da Didática, de acordo com os pressupostos de uma Pedagogia

Crítica, é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo- forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno. Ela deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes, com nossa realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal, arraigado na prática dos professores (VEIGA, 2004, p. 35).

Como Veiga (2004) citou, em linhas gerais, o papel do professor é ser um mediador do conhecimento indo além de uma metodologia ou teoria antiga e tradicional, a didática do professor precisa ser horizontal diferentemente da verticalização proposta pela Pedagogia Tradicional. A sociedade evolui a cada dia, e seguir uma teoria que acredita que o papel da escola é acabar com o problema da marginalidade não tem embasamento, porém houve tempos, no Brasil, que esse pensamento era válido. Entretanto a escola não é um nivelador social principalmente se pensarmos no contexto social em que vivemos, o capitalismo, e esse ensino baseado no reprodutivismo e escola tradicional agravam a problemática

excludente da escola, sendo assim, a prática do professor em sala de aula precisa de uma ação intencional e reflexiva, esta ação necessita de respaldos pedagógicos e didáticos conhecidos e baseados nas teorias pedagógicas atuais, (ARÁUJO, 2019, p. 26).

Qual a pedagogia necessária?

Para que possamos compreender qual seria uma pedagogia necessária, devemos primeiramente entender a necessidade de encontrar uma perspectiva pedagógica que nos leve a superação da problemática que cerca a teoria tradicional de ensino na educação básica atual. Neste contexto é válido interpretar que a Pedagogia Tradicional advém da teoria essencialista, ou seja, a “pedagogia da essência”, e a Pedagogia Nova, que surgiu como uma crítica a teoria tradicional, tevesuas bases na “pedagogia da existência”.

Quanto à primeira tese, “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da essência”, o que eu quero dizer com isso é, basicamente, o seguinte: nós estamos hoje, no âmbito da política educacional e no âmbito do interior da escola, na verdade nos digladiando com duas posições antiéticas e que, via de regra, convencionalmente são

traduzidas em termos do novo e do velho, da pedagogia nova e da pedagogia tradicional. Essa pedagogia tradicional é uma pedagogia que funde numa concepção filosófica essencialista, ao passo que a pedagogia nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência (SAVIANI, 2012, p. 37).

Um dos pensadores da educação, o polonês Bodgan Suchodolski (2002), nos apresenta em seus escritos as suas reflexões e interpretações sobre estas duas correntes pedagógicas, Saviani (2012) também embasou seus estudos nesta perspectiva filosófica. Suchodolski (2002) nos faz lembrar que a orientação tradicional da pedagogia da essência vem das vertentes jesuíticas, seguindo cunho tradicional do *Ratio studiorum*, como vimos anteriormente. Essa teoria parte da premissa da concepção ideal/essencial do homem, e que a educação neste caso teria a função de formar essa percepção idealista de homem.

As pedagogias de cunho essencialista compreendem que a educação tem a função de realizar o que o homem deve ser em uma realidade ideal, desprovida de toda impureza que o mundo imediato possa colocar sobre este mundo projetado, assentado na ideia de

dever ser e de verdadeiro ser. O platonismo e o cristianismo marcaram a raiz desta linha filosófica que depois foi ampliada e reforçada por correntes igualmente substantivas, como o marxismo, por exemplo (LIMA, 2019, p. 177).

Suchodolski (2002) em seu livro *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, discute os pensamentos pedagógicos voltados para a essência e a existência do homem, de acordo com o autor a pedagogia essencialista teve suporte teórico em Platão (428/427-348/347a.C.) e, mais tarde em São Tomás de Aquino (1225-1274).

A filosofia de Platão foi uma das fontes principais destas concepções. A sua importância capital na história espiritual da Europa resulta não só ter sido por diversas vezes ponto de partida de várias correntes filosóficas, desde a época helenística ao Renascimento, mas também de algumas das teses desta filosofia terem entrado por vezes no domínio público quase geral, tornando-se expressão da posição idealista mais vulgar em relação à realidade (SUCHODOLSKI, 2002, p. 13).

Nesta concepção era a educação que desenvolveria no homem a sua real “essência”, deste modo, a pedagogia cristã também seguiu as vertentes do pensamento de Platão, onde

recorriam a tudo que unia o homem ao divino, distanciando-se das coisas da terra e mundanas, com algumas limitações o tomismo procurou seguir os mesmos pensamentos platonistas, S. Tomás de Aquino desenvolve a escolástica com esse mesmo pensamento, de que o conhecimento seria o meio de alcançar Deus.

Ao negar a concepção das ideias inatas, como reserva sempre disponível do espírito do conhecimento, S. Tomás considerou que o ensino era uma atividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade atual. Alargando este ponto de vista a todo o trabalho educativo, S. Tomás pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorar da natureza falível do homem (SUCHODOLSKI, 2002, p. 15).

Em outras palavras, a perspectiva essencialista é aquilo que diz respeito a realidade física e natural do ser, onde a “educação passava a ser concebida como medida para desenvolver tudo o que implicava sua participação na realidade ideal” (FAVARO, 2017, p. 65). A pedagogia tradicional, como é sabido, teve embasamento nas práticas jesuíticas, que consistiam em formar um modelo de homem baseado na concepção escolástica.

A pedagogia da essência mantém a sua importância primordial e passa mesmo ao ataque. Esta ofensiva apresenta dois aspectos: um mais tradicional e outro mais moderno. A orientação tradicional foi representada pelos Jesuítas, que, com a publicação em 1500 da célebre obra *Ratio Studiorum*, se tornaram senhores de uma grande parte da educação europeia. Enquanto, por um lado, faziam notáveis concessões no sentido de uma reativa adaptação do trabalho, do ensino e da juventude, os Jesuítas realçaram ainda com mais vigor o sentido religioso e dogmático da essência pedagógica (SUCHODOLSKI, 2002, p. 23).

Por outro lado, surge na Renascença as primeiras vertentes da pedagogia da existência, que neste caso influenciou a Pedagogia Nova, ou Escola Nova. Primeiramente precisamos contextualizar a escola nova, mais conhecida como “escolanovismo” que conforme Saviani (2012) é uma teoria que surgiu como uma crítica a pedagogia tradicional, onde o importante era aprender a aprender.

A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no

âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 2012, p. 7).

Na escola nova o indivíduo possui suas individualidades, ele é um ser natural que nasce com potencialidades diferentes, únicas, e que estas diferenças são essenciais para a sociedade. A crítica que se dissolve aqui a pedagogia tradicional é que não cabe a educação “ensinar tudo a todos”, como pregava o filósofo Comenius (1966). Para o escolanovismo o aluno está no centro do poder escolar, assim os professores ensinariam a cada um aquilo que era necessário para desenvolver suas aptidões únicas, neste caso “o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (SAVIANI, 2012, p.9). A pedagogia da existência (séc. XVII), que influenciou a pedagogia nova, levava em consideração a liberdade de desenvolvimento do homem, considerando as suas concepções individualistas.

Se o homem é bom por natureza, a educação não deve ser concedida de modo a conduzir à destruição de todo o seu eu empírico e ao renascimento da sua “verdadeira essência” oculta; a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento das suas

forças, dos seus gostos e aspirações
(SUCHODOLSKI, 2002, p. 28).

Compreendidas as duas perspectivas em um sentido mais amplo, volta-se aqui a questão da superação da pedagogia tradicional e até mesmo da escola nova. Saviani (2012), vai abordar suas críticas a essas duas teorias chamadas por ele de “não-críticas”. Primeiramente para a pedagogia tradicional que seguia um modelo hierárquico, onde o sucesso educacional era uma consequência dos seus esforços, ou seja, o aluno que não conseguisse acompanhar o professor era taxado de incompetente perante a sociedade, não levando em consideração a especificidade de cada um, na visão crítica este era um modelo de educação totalmente antidemocrático.

Saviani (2012, p. 10) em contrapartida nos diz que “em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou”, pois esta queria enfatizar que era realmente democrática, porém quando valoriza o individualismo, ela acaba por limitar o conhecimento, levando em consideração que uma sociedade é composta por classes sociais e que a classe dominante teria mais acesso à cultura e aos conhecimentos. Essa limitação ocorre quando as classes menos favorecidas economicamente (trabalhadores) não possuem o mesmo acesso a

tal cultura, ficando assim de fora das ambições educacionais, ou seja, esta teoria acabou se tornando antidemocrática. “É a esse fenômeno que denominei de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 2012, p. 10).

Como o enunciado da terceira tese procurei evidenciar como a Escola Nova, a despeito de considerar a pedagogia tradicional como intrinsecamente autoritária, proclamando-se, por seu lado, democrática e estimulando a livre iniciativa dos alunos, reforçou as desigualdades tendo, portanto, um efeito socialmente antidemocrático (SAVIANI, 2012, p. 76).

O autor ressalta que a pedagogia tradicional neste caso se tornou mais democrática, pois ensinando tudo a todos ela acabava por colocar todos os indivíduos no mesmo patamar de ensino, abrindo as possibilidades de conhecimento para todos. Assim surge a análise de Saviani (2012) para a superação destas teorias, por um lado não é possível adotar somente a pedagogia tradicional, pois esta não debate as questões da existência do ser, e também não há como utilizar-se só da pedagogia nova, que possui caráter individualista, naturalizando o homem sem ênfase nas questões sociais, acabando assim em contradição.

Questionei com isso o principal argumento da crítica escolanovista ao método tradicional de ensino. Isto significa que a referida crítica é inteiramente infundada? Eu diria que não se trata disso. A crítica escolanovista atingiu não tanto o método tradicional, mas a forma como esse método se cristalizou na prática pedagógica, tornando-se mecânico, repetitivo, desvinculado das razões e finalidades que o justificam (SAVIANI, 2012, p. 66).

A pedagogia necessária, seria então aquela que consegue superar essas problemáticas, porém se apoderando de aspectos positivos destas pedagogias, surgindo assim uma nova pedagogia, que para Saviani (2012) seria a Pedagogia Histórico-Crítica. Se esta pedagogia incorpora essa superação devemos primeiramente entender seu conceito em um todo. Essa perspectiva pedagógica desponta em um contexto de superação das teorias crítico-reprodutivistas, que possui um “empenho em compreender a questão da educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 88).

Esta reformulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a

transformação da sociedade e não da sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2005, p. 93).

Na pedagogia histórico-crítica nem o professor e nem o aluno são o centro do processo educativo, aquele modelo verticalizado da pedagogia tradicional fica de lado, adotando-se um modelo em que o conhecimento se faz mais importante, na relação entre o professor e o aluno.

Professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno (pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos (BATISTA e LIMA, 2012, p. 7 apud OLIVEIRASANTOS, 2018, p. 48).

Nesta perspectiva a realidade escolar é valorizada, a educação possui a função de garantir que os conteúdos permitam que os alunos compreendam a sociedade em que vivem de uma forma mais flexível, libertadora e democrática. A intenção aqui é “compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente” (SAVIANI, 2005, p. 93), socializando o saber articulado historicamente pelo homem, onde a escola deve

oportunizar as condições indispensáveis para o entendimento desse saber.

A pedagogia histórico-crítica, então, preserva as contribuições de ambas as correntes pedagógicas, tanto a essencialista quanto a existencialista. Se a escola não pode descuidar de transmitir o legado cultural humano, também não deve ignorar que os estudantes estão situados numa prática social global, com contradições e percalços passíveis de serem analisados, e resolvidos, à luz do saber escolar (MORI, 2020).

Entendemos que a pedagogia necessária precisa superar os equívocos da pedagogia tradicional, como o autoritarismo, a repetição, o essencialismo idealista, o igualitarismo abstrato, que de fato não leva em consideração a democratização da sociedade. E por outro lado também deve ultrapassar os métodos da pedagogia nova, que colocam os interesses da classe dominante (burguesia) em prioridade quando individualiza o processo formativo, contribuindo com o aumento da desigualdade social e a legitimação da dominação burguesa.

Considerações finais

Após as revisões do referencial teórico, consegue-se perceber que as formas tradicionais de ensino ainda hoje estão presentes tanto na formação e didáticas dos professores, quanto traduzidas nas práticas docentes, e é de fácil compreensão entender o porquê isso ainda ocorre, pois, os professores possuem contextos sociais, culturais e educacionais diferentes e isso acarreta em distintas concepções teóricas e metodológicas da educação. A pedagogia tradicional como vimos foi fortemente influenciada pelas ideias pedagógicas do método jesuítico, que foi um método educacional que seguia as orientações filosóficas das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, ou seja, a pedagogia da essência (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 180).

Vale ressaltar que o método pedagógico tradicional é aquele em que o professor se torna o centro do saber educacional, voltado para um contexto autoritário, docentes que se utilizam dessa prática acabam diminuindo a interação entre professor-aluno, pois o que importa nesta perspectiva é a palavra do professor, por meio de muitas regras, interessando apenas o desenvolvimento intelectual através da repetição e

memorização. São nestas circunstâncias que se torna imprescindível refletir sobre as práticas pedagógicas tradicionais que muitos professores adotam, muitas vezes no comodismo das rotinas diárias de sala de aula, em que a “tradição” de se usar os mesmos métodos já está enraizada e planejar mudanças se torna muito difícil, entende-se aqui como o trabalho pedagógico em sala de aula possui vários aspectos que ecoam nas práticas dos professores, o que resulta em diferentes situações no desempenho da sua profissão (ARAÚJO, 2019, p. 49).

É fundamental então, que haja um rompimento desses modelos tradicionais de ensino em que o professor expõe o conteúdo uma vez e não abre o espaço para diálogos e debates, em que o aluno precisa decorar o conteúdo, gerando frustrações e queda do desempenho escolar. De fato, alguns aspectos da escola tradicional são sim relevantes, pois, memorizar é uma característica que os alunos precisam ter para a compreensão de certos conteúdos, o que se critica aqui é o caráter autoritário da pedagogia tradicional levando em consideração que a sociedade evoluiu e é preciso criar novas maneiras de ensinar, usando por exemplo, metodologias que estimulem um ensino flexível, libertador e democrático.

Assim, conclui-se que a Pedagogia Tradicional é uma teoria educacional muito forte em seus aspectos, e que sim, ainda hoje influencia muitos professores. Entende-se então que a superação desta só vai acontecer quando os professores acreditarem que a formação continuada é de grande importância para a reflexão de suas ações e práticas pedagógicas, buscar novos conhecimentos deve fazer parte da identidade do professor. Aborda-se também os aspectos formativos dos pedagogos (as), pois a falta de infraestrutura nas universidades não possibilita outra perspectiva pedagógica para se formar esse professor, a pedagogia tradicional torna-se assim uma das principais formas de ensino que os professores conseguem usar para dar suas aulas.

O professor encontra outra dificuldade na cultura escolar, pois vários alunos resistem a novas metodologias, pode ser algo cômodo tanto para alunos quanto para professores, continuar no tradicionalismo. O pensamento educacional tradicional então deve ser desconstruído na educação e nas pessoas: sociedade como um todo, professores e alunos, mas o modelo barato que o Estado adota para oferecer o ensino público, é um dos fatores

que força a permanência de muitos elementos da pedagogia tradicional na formação docente e na educação em geral.

Destaca-se ainda que existem outras perspectivas teóricas da educação mais inovadoras que a tradicional, como, a Pedagogia Histórico-Crítica na qual o ensino é democrático, a realidade social dos alunos é considerada, tornando o professor um mediador do conhecimento, um conhecimento horizontal, em que há uma relação recíproca de ensino-aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Pedagogia tradicional**: aspectos presentes na prática docente no contexto atual. 2019. 51 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Centro de Ensino Superior do Seridó. Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte., Caicó (RN), 2019.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Bases Da Educação: As Aulas Régias, a Academia Militar, as Aulas de Anatomia. **R. Igb**, Rio de Janeiro, a. 168 (436):217- 240, mai./jun. 2007.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

FÁVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Contribuições filosóficas e pedagógicas de Bogdan Suchodolski para a educação da classe trabalhadora. **Interfaces da Educação**, v. 8, n. 22, p. 60-90, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAEGER, Werner (1967). **Paidéia**: los ideales de La cultura griega. 2. Ed., 1. Reimp, México, Fondo de Cultura Económica.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, p. 187-206, 1999.

LIBÂNEO, José C. **Tendências pedagógicas na prática social**. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia tradicional**: Notas Introdutórias. Texto digitado, 1990.

LIMA, João Francisco Lopes de. A educação entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência no cenário contemporâneo. **Communitas**, v. 3, n. 5, p. 172- 185, 2019.

LIMA, M.R.; BATISTA, E.L. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme [orgs.]. **Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 1-36.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 465–476, dez. 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 98-110, 2000.

METZ, M. C. Estágio supervisionado: anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Faculdade Educacional da Lapa (Org). **Estágio supervisionado: da docência à gestão na educação básica**. Curitiba: Editora Fael, p. 83-183, 2010.

MORI, Rafael. Conceitos principais da pedagogia histórico-crítica. **Blog do Rafael Mori**. Santo André, 06, de fevereiro. 2020. Disponível em: <<https://blogdorafaelmori.wordpress.com/2020/02/06/4-conceitos-principais-da-pedagogia-historico-critica/>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA SANTOS, Raquel Elisabete de. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 45-56, 2018.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 12, p. 945-958, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Isabel João Máximo Alves dos. **O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?** 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto, v. 20, p. 21-27, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v.14, n.40, p. 143- 155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 99-134, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Memória da Educação).

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, pág. 61-88, 2000

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: LOPES, Antonia Osima; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Colab.). **Repensando a didática**. 26. ed. rev. e atual. Campinas: Papyrus, 2004, cap. 2, p.25-40.

MARIA MONTESSORI: PENSAMENTO, MÉTODO E CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leienhy Nogueira dos Santos
Maria Joselia Zanlorenzi

Introdução

O método montessoriano tem por objetivo, possibilitar que a criança se desenvolva com base nas próprias necessidades, construindo então a identidade, adquirindo autonomia e liberdade, para que isso ocorra é indispensável um ambiente planejado, que atenda os desejos das crianças, organizando de modo que traga a realidade do mundo, para que tal cenário seja internalizado e aprendido desde a infância. O ambiente deve estar projetado de acordo com as necessidades das crianças, os móveis e materiais devem estar adequados ao tamanho dos mesmos e assim estarem dispostos ao alcance de todos, para que tenha acesso total do espaço, se desenvolvendo com as atividades que a sala de aula propicia, adquirindo raciocínio e concentração sem intervenções do professor, somente quando se

faz necessário. O espaço promove a interação de uns com os outros, e das crianças com meio externo e é por meio das experimentações práticas vivenciadas por elas que serão capazes de conquistar o aprendizado e o desenvolvimento de modo eficaz.

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento e do método de Maria Montessori na Educação brasileira, especificamente na Educação Infantil, apresentando a biografia de Maria Montessori e o contexto histórico que desenvolveu seu pensamento e concepções pedagógicas, reconhecendo o seu pensamento e o método de ensino que revolucionou a educação.

No primeiro momento buscamos apresentar a biografia de Maria Montessori, apresentando sua trajetória com a medicina, e sua atuação na área da psiquiatria. Em 1897 a médica passou a realizar pesquisas e dedicar-se aos estudos como ponto de partida para realizar o próprio trabalho, então passou a seguir os princípios de Itard e Séguin, conhecidos pelo estudo do tratamento de crianças com necessidades especiais, foi então que percebeu que as crianças consideradas anormais perante a sociedade, respondiam bem as atividades e estímulos e

experimentação, passando aplicar com crianças de evolução regular, desenvolvendo então sua metodologia de ensino.

Montessori diz que o potencial de aprender está em cada um de nós a construção do conhecimento deve ser trabalho desde a primeira infância, com exercícios que estimulem as habilidades de cada criança, formando a própria personalidade, para que haja uma aprendizagem em que cada uma sintase segura e feliz aprendendo através da livre escolha. Montessori afirma que “O homem vale, não pelos mestres que teve, mas pelo que fez.” (MONTESSORI, 1949)

Para que o aprendizado seja adquirido de forma concreta, Montessori por meio de um longo trabalho de observação criou materiais didáticos que contribuíssem para o processo de desenvolvimento das crianças. Pensando nessa perspectiva o professor em sala, disponibiliza diversos materiais de acordo com a necessidade de cada um, cabendo ao mesmo respeitar o ritmo de cada criança aprender, permitindo que repitam os exercícios quantas vezes acharem necessário, até que internalizem dentro de si, o próprio aprendizado, essa prática permite que as crianças criem inúmeras formas de obter o

conhecimento, sendo capazes de avaliar os níveis de aprendizado em cada atividade realizada.

Os professores montessorianos são grandes observadores e devem estar atentos ao comportamento das crianças, sabendo o momento de intervir quando algo não vai bem. O grande diferencial do educador é aquele que sabe respeitar o ritmo de cada criança, possibilitando que adquiram o conhecimento de acordo com as especificidades de cada um.

[...] o adulto deve adaptar-se às necessidades das crianças e torná-la independente, não sendo para ela um obstáculo e não a substituindo nas atividades que permitem o processo de maturação [...] (MONTESSORI, 1989 p.161)

A escola montessoriana tem o foco principal voltado para a criança, oferecendo um ambiente planejado que estimula o desenvolvimento das habilidades físicas, sociais e psicológicas, com intuito de proporcionar a formação integral da criança em múltiplos aspectos. Além disso, as principais características do método Montessoriano é promover a liberdade, individualidade e atividade, sendo supervisionado pelos professores somente quando se faz necessário. A metodologia como um todo busca o

desenvolvimento pleno dos sujeitos, e mais do que pretende propor uma educação para vida toda.

Biografia e contexto histórico de Maria Montessori

Maria Tecla Artemisia Montessori nasceu em 31 de agosto em 1870 em Chiaravalle na Itália, e morreu em 06 de maio de 1952 aos 81 anos na Holanda. Filha de um militar conservador Alessandro Montessori e sua mãe Renilde Stoppani sobrinha de um filósofo italiano e filha de grandes proprietários de terras daquela época (MACHADO, 1983).

Ingressou na Universidade de Roma no curso de medicina, escolha que levou a encarar várias dificuldades, por parte da família que tinham a intenção que ela seguisse a carreira de professora, e por parte da sociedade por ser uma mulher exercendo a profissão de médica, mas isso não foi impedimento para ela desistir, sendo esta escolha que à tornou a primeira mulher a formar em medicina na Itália em 1896. Devido a todo preconceito por parte da sociedade, dedicou-se ao trabalho na área da psiquiatria, iniciando o trabalho na clínica psiquiátrica na Universidade de Roma, atendendo crianças com necessidades

especiais, empenhando-se ao trabalho árduo e excessivo ao atendimento de quem necessitava de atenção.

A médica focou nos estudos da Psicologia, com intuito de reconhecer os pacientes que se doava com tanto carinho. No entanto passou a observar o modo que as crianças se comportavam e notou que as crianças consideradas condenadas pela sociedade, respondiam bem as atividades combinadas, de observação e experimentação, desse modo passou a investigar de que forma poderia contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças. (RÖHRS, 2010).

Montessori nessa época baseou-se nas ideias de Jean Marc Gaspard Itard¹⁴ e Edouard Séguin¹⁵, dois médicos que eram conhecidos pelos estudos relacionados ao tratamento e à educação das crianças com necessidades especiais. A médica

¹⁴ Jean Marc Gaspard Itard foi um médico sempre lembrado como o pai da Educação Especial, um dos pioneiros a tratar sobre a temática. Ele ficou conhecido por ter elaborado o primeiro programa sistemático de Educação Especial, e por ter tido a experiência na recuperação e na tentativa de educabilidade dos indivíduos.

¹⁵ Edouard Séguin foi um discípulo de Itard, possuiu formação médica e pedagógica, foi o primeiro especialista em deficiência mental e reconheceu a importância do treino sensório-motor para o ensino e desenvolvimento dos deficientes.

seguiu os princípios de Séguin, e passou a realizar pesquisas e dedicar-se aos estudos como ponto de partida para realizar o próprio trabalho. “[...]Montessori conheceu a metodologia e as obras de Séguin que passou a servir de base para construção do seu próprio método[...]” (SILVESTRIN, 2012, p.18).

Montessori realizou um trabalho de observação e percebeu que as crianças com necessidades especiais respondiam bem as atividades e os estímulos, então passou a observar as crianças com evolução regular, e descobriu que as escolas comuns cometiam grandes falhas, passando a dar atenção maior a formação intelectual das crianças.

No ano 1898 em um Congresso Médico Nacional em Turim, defendeu a ideia de que a dificuldade de aprendizagem das crianças especiais era pela falta de materiais que possibilitassem o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Ainda nessa época começou a trabalhar na Escola Ortofrênica¹⁶ como co-diretora, e lá conheceu o Dr. Giuseppe Montessano um

¹⁶ Escola Ortofrênica foi a instituição dedicada a crianças com necessidades especiais. As crianças dessa escola, além de alunas, também foram objetos de pesquisa para a consolidação do Método Montessoriano.

dos colegas de trabalho, com quem teve um relacionamento amoroso e concebeu seu filho, Mário Montessano.

Devido ao fato de não ter se casado e viver em uma Itália extremamente conservadora, foi impedida pela mãe Renilde Stoppani de conviver com seu filho, que enviou a criança para ser criada por uma família do campo. Montessori visitou o filho durante anos sem que o mesmo soubesse o grau de parentesco, após a morte de sua mãe em 1912, que ela conseguiu levar seu filho para morar com ela, sendo ele um dos principais divulgadores do método de ensino da educadora (POLLARD, 1990)

Apesar de todo período de conturbação vivido por Montessori, a educadora buscava um novo objetivo, em 1901 deixou a Escola Ortofrênica e passou a dedicar-se aos estudos da Pedagogia e Antropologia na Universidade de Roma, criando materiais didáticos que mais tarde fizeram parte de seu método de ensino. Em 1904 assumiu o cargo de professora procurando compreender com profundidade como se dá o processo evolutivo e como ocorre o aprendizado das crianças. Em 1907 surge a oportunidade de trabalhar com as crianças com evolução normal, que não apresentavam aspectos de necessidades

especiais, em um bairro pobre em San Lorenzo, na Roma, com objetivo de atender as especificidades de cada criança, passou utilizar da própria metodologia de ensino, com a finalidade de promover a formação intelectual e o desenvolvimento físico, social e afetivo dos indivíduos. (LAR MONTESSORI, 2013).

Em 06 de janeiro de 1907 fundou a primeira Casa dei Bambini (Casa das Crianças) e conquistou grandes resultados, rompendo com os padrões da educação estabelecidos e mudando os caminhos do ensino tradicional. Montessori também passou a dedicar-se como daria o preparo do educador para trabalhar a educação de acordo com o método educativo desenvolvido por ela, diante disso em 1909 criou o primeiro curso de formação profissional com intenção de preparar os professores, para que pudessem conduzir a aprendizagem das crianças conforme a pedagogia científica criada pela italiana. O método de ensino foi desenvolvido com base nos estudos e a experiência do trabalho como médica com crianças consideradas “anormais” perante a sociedade, para logo após o trabalho com crianças ditas “normais”. Em 1910 escreveu o primeiro livro: O método da Pedagogia Científica, obra que possibilitou

visibilidade internacionalmente do seu trabalho. (POLLARD, 1990)

Maria Montessori está associada ao grupo de educadores que repensaram a educação, colocando as concepções em prática dando um novo rumo ao ensino. A pedagogia Montessoriana teve grande destaque no movimento da Escola Nova que tinha como intuito revolucionar a educação tradicional que não pensava nas necessidades das crianças e não levava em consideração o desenvolvimento cognitivo que é de suma importância ser pensado desde a primeira infância nessa concepção de educação. (FONTENELE E SILVA, 2012)

O movimento da escola nova é uma concepção pedagógica que teve início na metade do século XX, foi uma grande revolução educacional para a época, pela grande inquietação da forma que o ensino era entregue nas escolas, POIS predominava-se uma educação autoritária em que o professor assumia o papel de centralidade responsável por transmitir os conteúdos, já o aluno tinha o dever de obedecer, escutar e memorizar o conhecimento, sem a possibilidade de questionar e sem a permissão de interações entre aluno e professor se

tornando somente um ouvinte sem nenhuma participação no processo de aprendizagem.

A revolução do movimento da Escola Nova mudou os caminhos da educação tradicional que foi fortemente criticada pela forma que se dava ao enfoque pedagógico. A pedagogia montessoriana está inserida na concepção dos escolanovista, que tinha como propósito oferecer uma educação que pensasse nas necessidades das crianças, oportunizando interações entre os sujeitos, buscando uma educação que possibilite o desenvolvimento do indivíduo, colocando-o como centro do processo de aprendizagem, respeitando as particularidades de cada um, que tem forma única de aprender e desse modo desenvolver-se. (CESÁRIO, 2007). Este novo conceito de educação propicia uma formação integral das crianças, visando uma educação para a vida.

Pensamento pedagógico e o método de ensino de Maria Montessori

A pedagoga, Maria Montessori, revolucionou o ensino, desenvolvendo uma metodologia que ficou conhecida mundialmente, como Método Montessori que consiste em um conjunto de teorias, pesquisas, observações, experiências, e

materiais didáticos idealizados pela educadora. As práticas pedagógicas inicialmente foram aplicadas em prol das crianças com necessidades especiais que estavam esquecidas pela sociedade, e posteriormente aplicou o atendimento à todas as crianças, a metodologia de ensino elaborada pela médica, vê a criança como um papel importante no processo de aprendizagem em que cada um tem o próprio ritmo para aprender de acordo com as necessidades específicas, e contando com um ambiente preparado que atenda as especificidades dos sujeitos, contribuindo para o pleno desenvolvimento psicológico, social e cognitivo, transformando de forma efetiva a vida de todas as crianças.

Inicialmente, seu foco de atenção esteve voltado à educação de crianças com deficiência, e foi sobre essa experiência que a autora criou um método de educação adequado ao pré-escolar, que toma por bases gerais as idéias de liberdade, atividade e independência (MONTESSORI, 1965, p.15)

Para Maria Montessori a ideia de educação está relacionado com o conceito da criança. Segundo ela a criança é um ser que nasce com o potencial criador, ou seja que possui o desejo de aprender, desde que sejam dadas as condições necessárias,

sendo possível aprender de forma natural e desse modo se desenvolver. O método montessori acredita nas potencialidade da criança que são inatas, pelo fato de possuir a mente absorvente os estímulos do mundo exterior permite que a criança possa se autoeducar de forma concreta, e contando com materiais específicos e ambiente preparado, passa a ter a capacidade para desenvolver-se de forma independente e em liberdade.

Sua filosofia e seu método, procuraram levar em conta o desenvolvimento do potencial criativo da criança desde a primeira infância, associando esse potencial à vontade de aprender para atingir seus objetivos. Para ela, essa “vontade de aprender” é inerente a todos os indivíduos. A educação, para Montessori é, antes de tudo, uma conquista do indivíduo. (VILELA, 2014, p.37)

A metodologia de ensino tem como centralidade proporcionar o desenvolvimento dos alunos desde o nascimento, pensando nisso a educadora promoveu atividades que favorecessem o movimento, explorando o ambiente através do toque possibilitando reconhecer e compreender o mundo através das mãos, utilizando de objeto de diferentes tamanhos, cores,

formas, textura, cheiro entre outros. Dessa forma sempre buscou atividades e materiais que contribuísse para desenvolvimento e aprendizagem do indivíduos.

Para Maria Montessori, “o espírito da criança se forma a partir de estímulos externos que precisam ser determinados”. Em seu método de ensino a criança é livre, mas livre apenas para escolher os objetivos sobre os quais possa agir. Por isso, Montessori criou materiais didáticos simples e muito atraentes, projetados especialmente para provocar o raciocínio e auxiliar em todo tipo de aprendizado [...] tornando todo o processo muito mais rico e interessante. (MACHADO,1986)

O método desenvolvido pela educadora, procura desenvolver as potencialidades criativa que são inatas da criança, a metodologia dá liberdade para que os alunos tenham autonomia e construam a personalidade através das próprias conquistas. O objetivo da escola montessorina é promover a formação intelectual do individuo e mais do que isso, busca uma educação que seja para vida toda.

Os pilares do método Montessori

O método está composto por princípios teóricos, denominados os pilares da Educação Montessoriana que determinam a utilidade dos seguintes recursos para subsidiar esse método de ensino, em que os mesmos estão divididos da seguinte forma: Educação Cósmica, Autoeducação, Educação como Ciência, Ambiente Preparado, Adulto Preparado e Criança Equilibrada. (LAR MONTESSORI, 2013).

A educação cósmica provém do termo ordem, ou seja, educação organizada. A criança nasce interessada pelo que está ao seu redor, então se faz necessário que toda atividade educativa esteja em ordem, para que sempre sintam o desejo por aprender conhecendo o ambiente e dessa forma oferecendo uma visão do todo, para que a aprendizagem ocorra de forma mais eficiente, necessitando de organização, sendo esse um dos princípios mais importantes da teoria montessoriana.

Cosmo significa ordem, em oposição ao caos. O professor deve auxiliar o aluno a conhecer o mundo, dessa forma ele irá se comunicar melhor com a natureza e com a sociedade. Tudo está interligado, existe uma ordem no universo, é importante que o aluno entenda isso. (SANTOS, 2008, p.13)

O pilar da autoeducação, rompe com a ideia de que as crianças não aprendem por algum motivo já imposto a elas, através das observações de Maria Montessori, ela percebe como as crianças agem e se expressam quando estão livres, e constata que são capazes de aprender sozinhas, é como se houvesse dentro de cada criança a necessidade de aprender e interagir com o meio que está inserido.

Maria Montessori priorizou a autoeducação como conquista da própria criança, favorecendo, assim, no seu sentido mais completo, o desenvolvimento do potencial criativo, da independência, da disciplina interna e da confiança em si mesmo, o que possibilita que a criança seja protagonista e a verdadeira autora da sua própria aprendizagem (MORAES, 2009 58-59).

De acordo com a educadora, a educação como ciência, é uma investigação, e levantamento de hipóteses. Montessori lutava para que as atividades pedagógicas fossem baseadas na experiência, pois através da prática os alunos criam ideias sobre determinada situação. Quando a criança observa um objeto ela cria hipóteses, constatando em sínteses, que mais tarde se transformaram em novas hipóteses. Portanto a aprendizagem não se limita, é como um ciclo vicioso que não tem fim, esse

princípio da aprendizagem montessoriana leva a criança a raciocinar frente ao que está acontecendo no momento, possibilitando que ela possa alcançar o nível intelectual de seu pensamento.

De acordo com Montessori, Educação como Ciência é a maneira de entender a criança, o que e como está aprendendo, e o fenômeno educativo, essa maneira é defendida pela ciência até os dias atuais. Montessori direciona o professor, para que ele utilize métodos científicos de observação, hipótese, experimentação, análise e conclusão. Com essa série ele poderá avaliar cada criança, de forma que entenderá o nível de conhecimento absorvido no dia a dia e saberá o quanto sua metodologia está sendo eficaz. Portanto, educação como ciência é a maneira que o professor compreende o processo de ensino e a aprendizagem da criança (SANTOS, 2008, p.14).

Maria Montessori diz que a criança nasce com o potencial criador e tem a capacidade de aprender sozinha, desde que seja dada as condições necessárias, para que possa se conectar com o próprio interior, explorando as potencialidades, a imaginação, desenvolvendo as habilidades para construir o pensamento crítico, que será logo aguçado desde a primeira infância, para que quando adultos sejam resolvidos para decidir situações e

tomar decisões. “Deve-se considerar sagrado o esforço secreto da infância: essa laboriosa manifestação merece uma expectativa acolhedora, pois nesse período de formação determina-se a personalidade futura do indivíduo” (MONTESSORI, p.50). Portanto, o método montessoriano respeita a autonomia das crianças e valoriza a independência do aluno de conquistar o aprendizado sem que o adulto necessite preenche-lá de informações. “ [...] a criança traz em si a chave de seu próprio enigma individual, se possui um padrão psíquico e diretrizes de desenvolvimento, estes devem ser potenciais e extremamente delicados nas tentativas de realização” (MONTESSORI,s.d, p.48)

A teoria montessoriana tem ênfase no desenvolvimento infantil desde o nascimento. O método reconhece o valor da infância e acredita que as crianças tem a capacidade de aprender sozinhas, através das experiências realizadas no ambiente, não sendo necessário que o adulto preencha de informações muitas vezes fora de contexto. “A criança é dotada de poderes desconhecidos, que podem levar a um futuro luminoso”. (MONTESSORI, 1949, p.12). Para Maria Montessori a criança é construtora do processo de ensino e aprendizagem, desde que

esteja em um ambiente que estimule as manifestações de interesse de cada um, contando com o apoio de materiais específicos e buscando proporcionar interações entre criança e adulto e ao meio que está inserido, respeitando as particularidades de cada sujeito em aprender de acordo com o próprio desejo, tempo e ritmo, promovendo a liberdade de se expressar nas ações realizadas no espaço.

[...] Montessori considera a criança um adulto em potencial. A criança num ambiente apropriado, com materiais interessantes que favoreçam o crescimento e a formação de sua personalidade, possibilitando através disto, liberdade, atividade, espontaneidade, individualidade, dará condições para a auto-educação (CESÁRIO, 2007, p.23)

A educadora teve um olhar especial ao tratamento das crianças, por conta disso as escolas montessorianas ensinam em um espaço que oferece liberdade, despertando o interesse dos alunos nas atividades que mais lhe chama atenção, para que possa explorar tudo que está ao redor de acordo com suas vontades. Esse modelo de aprendizagem permite que cada indivíduo descubra as atividades de interesse próprio e perceba o valor do esforço na aquisição de aprendizagem e quando passa

a perceber, reconhecem a evolução gerando satisfação nas próprias conquistas adquiridas, conforme a dedicação depositada para promover a aprendizagem.

Com base nisso Montessori também pensou em um ambiente que propiciasse esse desenvolvimento da personalidade infantil, respeitando-se o ritmo e as possibilidades de cada criança. Nesse ambiente escolar o adulto e os materiais têm a função de facilitar o desenvolvimento infantil e a construção de novas perspectivas pela criança para que auxilie na exploração e assimilação do mundo que a cerca. É para que isso aconteça é importante que seja proporcionada a interação entre adultos e criança (SILVESTRIN, 2012, p.25)

A teoria montessoriana relata que toda atividade tem um papel essencial para desenvolvimento, no entanto se faz necessário adaptação nas salas de aula para atender às necessidades das crianças, com mobiliários e materiais adaptados de acordo com o tamanho das crianças para que possam utilizar todos os objetos que o espaço oferece. Deste modo destaca-se a necessidade de organização do ambiente, mantendo um espaço atrativo, prazeroso e que forneça condições necessárias para que as crianças aprendam de acordo com os desejos naturais que surge dela mesmo.

O mobiliário adequado, pelas dimensões, pelo aspecto agradável e convidativo, permitirá também a atividade de espontaneidade e de ordem da criança. Para Maria Montessori essa ordem exterior repercute na ordem interior da criança, proporcionando-lhe sentimento de segurança e de familiaridade com o ambiente (MACHADO, 1983, p.28-29).

No princípio do ambiente preparado, as escolas montessorianas compõe salas de aulas com crianças de diferentes faixa etárias, devido a aprendizagem muitas vezes ocorrer de forma individual onde cada aluno tem autonomia para trabalhar com materiais de interesse próprio de acordo com seu ritmo e tempo sem interrupções e com total liberdade de trocar o material em qualquer momento, se faz necessário ressaltar que atividades também ocorrem em pequenos grupos, dependendo do desejo das crianças em trabalhar em equipe ou individual.

Em uma sala que faz uso do Método Montessori, as crianças de idades diferentes podem ser agrupadas em uma mesma turma. Essas turmas recebem o nome de “classes de multi-idades”. [...]As atividades em duplas, trios ou mesmo grupos maiores são uma constante nessas classes [...]As bases da teoria que sustenta o método montessoriano

são: individualidade, atividade e liberdade, com ênfase para o conceito de indivíduo como sujeito e objeto do ensino. Esse método busca desenvolver o potencial criativo do indivíduo desde cedo, associando-o sempre à vontade de aprender. O aluno, respeitada a sua individualidade, possui a liberdade necessária para desenvolver as suas atividades, sempre com responsabilidade. Assim a educação interna e externa, caminham juntas (VILELA, 2014, p.41).

O currículo adotado pelas escolas é multidisciplinar sendo capaz de trabalhar diferentes assuntos em uma única atividade. É importante ressaltar que o papel do professor nos espaços é atuar como guia no processo de ensino e aprendizagem, observando as ações dos alunos e interferindo somente quando necessário.

As escolas montessorianas utilizam materiais didáticos e utensílios da vida prática para que seja possível adquirir conhecimento tanto no desenvolvimento como na educação para vida prática, encorajando os alunos a terem desejo para realizar as atividades, permitindo que tenham a livre escolha para executar determinada ação contribuindo para autonomia e na construção da personalidade.

[...] Montessori também pensou em um ambiente que propiciasse esse desenvolvimento da personalidade infantil, respeitando-se o ritmo e as possibilidades de cada criança. Nesse ambiente escolar o adulto e os materiais têm a função de facilitar o desenvolvimento infantil e a construção de novas perspectivas pela criança para que a auxilie na exploração e assimilação do mundo que a cerca [...] (SILVESTRIN, 2012, p.25).

O método montessoriano refere-se ao professor como adulto preparado, que tem o papel de criar condições necessárias para que os alunos possam desenvolver-se nas atividades que possuem interesse. Os educadores preparam o ambiente e mantêm organizado, isso já é capaz de possibilitar aos alunos explorarem as potencialidades sem necessitar de ajuda para realizar determinada atividade. “[...] o objetivo principal do professor não é ensinar, mas sim observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir a manipulação da realidade ao seu redor.” (MONTESSORI, 2017, p.9). As escolas montessoriana não possuem provas escritas, porém o educador tem a função de observar as ações e avaliar o grau de evolução e crescimento que o aluno adquire ao longo do processo.

Os pilares do método Montessori devem estar em união, para que o desenvolvimento da criança ocorra de forma significativa apropriando do conhecimento nos aspectos sociais, psicológico cognitivo e afetivo, respeitando as necessidades e levando em consideração que cada indivíduo é único para aprender no seu tempo conforme as suas vontades e desejos.

Os planos de desenvolvimento

Para Maria Montessori o desenvolvimento ocorre por meio de fases, denominado pelo método como os quatro Planos de Desenvolvimento, divididos por intervalos de idades que tratam a evolução do ser humano, desde a infância até a chegada da fase a adulta. No presente trabalho discorreremos especialmente a educação infantil equivale ao primeiro plano de desenvolvimento chamado de “mente absorvente” correspondente de 0 aos 6 anos de idade. Montessori (1949) afirma:

[...] a parte mais importante da vida não é aquela que corresponde aos estudos universitários, mas sim ao primeiro período, que vai desde o nascimento até os seis anos, pois é exatamente nesta fase que se forma a inteligência, o grande instrumento do homem. E não apenas a inteligência, mas

também o complexo das faculdades psíquicas (MONTESSORI, 1949, p.33).

O primeiro plano de desenvolvimento denominado como mente absorvente da criança está subdividido em dois estágios, a primeira etapa corresponde do nascimento aos três anos de idade chamado de mente inconsciente. Nesse momento a criança encontra-se em um mundo repleto de informações apesar de não estar em plena consciência é um período importante, onde ela passa a reconhecer o espaço, e adquirir a linguagem, é um momento de reconhecimento do concreto e do abstrato. Por sua vez nesse momento passa a possuir capacidade de coordenar a visão com os movimentos corporais, adquirindo conhecimento do ambiente e internalizando, apesar de uma mente inconsciente, quando a criança manipula um objeto com as próprias mãos, ela passa a ter conhecimento do que está manuseando, e chega ao nível do consciente, dessa forma a ação irá gerar o aprendizado. De acordo com Montessori (1949)

[...] o fato de a criança ter uma mente inconsciente não significa que ela tem uma mente inferior a de quem tem uma mente consciente. Uma mente inconsciente pode ser rica em inteligência. A criança realiza suas maravilhosas conquistas, a começar

pelo conhecimento do ambiente, neste tipo de mente (MONTESSORI, 1949, p.34).

Montessori relata sobre o desenvolvimento da criança dizendo que:

Os movimentos que a criança conquista não se forma ao acaso, mas sim que vão sendo alcançados num período particular do desenvolvimento. Quando a criança começa a se mexer, a sua mente, capaz de absorver, já preparou o seu ambiente; antes que ela comece a se movimentar, já ocorreu nela um desenvolvimento psíquico inconsciente, e ao iniciar seus primeiros movimentos ela começa ficar consciente (MONTESSORI, 1949, p.38).

A segunda etapa vai de três até aos seis anos de idade, esse período denominado de mente absorvente onde a criança passa adquirir cada vez mais a linguagem, explorar as habilidade e raciocínio apropriando-se da aprendizagem, a criança passa questionar sobre elementos do ambiente e do mundo, realizando perguntas e retendo as informações e dessa forma adquirindo o conhecimento. Nesse momento a criança passa aprimorar o conhecimento já conquistado durante a primeira fase e passa progredir no desenvolvimento. (MONTESSORI 1949).

Essa fase ela chamava de *Mente Absorvente Consciente*, pois caracteriza a ação consciente da criança na absorção do ambiente. Nesse novo período, ela exerce a sua vontade, agora quem a guia é o seu eu. É como se a criança, agora, pegasse o mundo nas mãos, aperfeiçoando e enriquecendo as conquistas já feitas, ou seja, é um período de aperfeiçoamento construtivo através de uma experiência ativa (MORAES, 2009, p.63).

Os princípios montessoriano são norteados para o processo de desenvolvimento, pois através da ação da criança, será gerado o conhecimento, e por meio desse aprendizado ela se torna capaz de reconhecer-se como sujeito que age no ambiente de acordo com as necessidades específicas, a fim de que os resultados sejam pertinentes para o ensino e aprendizagem.

Materiais didáticos de Maria Montessori

O método montessoriano, consiste em atender as necessidades da criança, em busca de contribuir para o despertar da vida desde a infância. Pensando nisso Maria Montessori criou uma serie de materiais didáticos, destinados a educação, com intenção de instigar na criança a atenção, o raciocínio e a concentração.

Os materiais elaborados, foram pensados de acordo com o nível de desenvolvimento que a criança se encontra, com intenção de estimular os alunos na aquisição do conhecimento de forma livre, com apoio do professor auxiliando nas atividades quando se faz necessário, e com auxílio de um ambiente preparado com objetos de interesse da própria criança.

[...] a obra pedagógica de Montessori se baseia na preparação do ambiente para que se promova o aprendizado e na autonomia da criança para nele agir. Por isso as crianças necessitam de um espaço apropriadamente planejado e preparado onde possam viver e nele/com ele aprender. (VILELA, 2014, p.35)

O sistema de educação elaborou materiais que estão agrupados em cinco categorias da seguinte forma:

Tabela 1: Categoria dos materiais montessorianos

MATERIAIS	DESCRIÇÃO
MATERIAL DE LINGUAGEM	<p>Os materiais de linguagem estão destinados à aprendizagem da escrita.</p> <p>Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Alfabeto móvel</i> • <i>Letras de lixa</i> • <i>Caixinhas de leitura</i>

<p>MATERIAL SENSORIAL</p>	<p>Os materiais sensoriais se dividem de acordo os sentidos: visão, tato, olfato, audição e paladar. O objetivo é desenvolver e aumentar o potencial dos cinco sentidos da criança, em busca de exercitar as funções do cérebro e proporcionando o melhor desenvolvimento da criança. Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Barras vermelhas</i>• <i>Escada marrom</i>• <i>Cilindros coloridos</i>• <i>Caixas de cores</i>• <i>Tubinhos de cheiro e sons</i>• <i>Placas do tato</i>• <i>Sólidos geométricos</i>• <i>Torre rosa</i>
----------------------------------	---

<p style="text-align: center;">MATERIAL PARA MATEMÁTICA</p>	<p>O objetivo dos materiais para matemática é o aprendizado dos conceitos matemáticos, tornando-os mais fáceis de serem assimilados pelas crianças. Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Material dourado</i> • <i>Hastes numéricas</i> • <i>Números de lixa</i> • <i>Brinquedo dos pontos</i> • <i>Placa de adição, subtração, multiplicação e divisão</i> • <i>Tabelas adição, subtração, multiplicação e divisão</i> • <i>Material para fração</i>
<p style="text-align: center;">MATERIAIS DA VIDA PRÁTICA</p>	<p>São aquelas próprias da vida prática: organizar, vestir-se, desvestir-se, regar plantas, varrer, etc. Os materiais utilizados são aqueles que possibilitam à criança realizar atividades práticas de seu dia a dia. O objetivo é desenvolver capacidades físicas e mentais nas crianças, além de aumentar a independência e autonomia</p>

	de cada um.
MATERIAL PARA A EDUCAÇÃO CÓSMICA	<p>Essa categoria estão as atividades destinadas ao aprendizado das ciências, buscando o entendimento de mundo.</p> <p>Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globo terrestre • <i>Ciclo estações do ano</i> • <i>Calendário</i> • Horta • Experimentos • Ciclo da vida (animais e plantas)

Os materiais desenvolvidos por Maria Montessori tem a finalidade de auxiliar no desenvolvimento e na busca da formação intelectual dos sujeitos. A metodologia presa por um espaço em que a criança possa estar em liberdade, utilizando de objetos de acordo com seus desejos em um ambiente que possa agir livremente e possua independência na escolha das ações.

Cabe ao professor a função de apresentar os materiais para as crianças e observar como utilizam e os quais tem maior interesse, se faz necessário ressaltar que os materiais possuem controle do erro e dessa forma a própria criança é capaz de

perceber caso não esteja realizando a atividade corretamente e tem a capacidade de se auto corrigir.

O controle material do erro leva a criança a acompanhar seus exercícios com certa dose de raciocínio; seu senso crítico e sua atenção se intensificam sempre mais no sentido de uma maior exatidão [...] (MONTESSORI, 2017, p.116).

A teoria destaca que o professor é um grande observador, portanto caso venha a perceber que a criança ainda não consegue realizar determinada atividade ou está fazendo mal uso do material, o educador deve em um momento apropriado apresentar o material novamente, mostrando como se faz o uso, e posteriormente permitir que a criança realize a atividade por conta própria até o momento de conseguir e sentir satisfação pelo conhecimento adquirido.

A teoria afirma que não se devem apontar os erros das crianças, pois isso gera um sentimento de vergonha, humilhação e receio de tentar novamente. O professor tem o papel de observar e quando necessário sem julgar e apontar o erro, explicar como é a forma correta de utilizar determinado material, apenas mostrando como se deve fazer, até que o aluno aprenda e possa perceber o que estava errando, para quando

houver desejo consiga realizar novamente determinada ação até que obtenha êxito, essa ação por si só, será capaz de gerar conquista e aprendizado para criança.

O material elaborado por Montessori tem papel indispensável no trabalho educativo, iniciando o conhecimento através de objetos reais e concretos, para o abstrato criando conceitos e hipóteses do que está sendo vivenciado. O método montessoriano possibilita que a criança adquira conhecimento com o material didático, pensado especialmente para estimular o impulso interior que se manifesta por meio da ação que o intelectual à transmite, produzindo o aprendizado.

Sendo assim, a organização escolar montessoriana e os materiais, tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento da personalidade da criança proporcionando um ambiente pensado para atender as suas necessidades, através de atividades que a partir do concreto ajudam no desenvolvimento do pensamento abstrato (SILVESTRIN, 2012, p.23-24).

É importante destacar que quando o aluno deixa de lado e não sente interesse por determinado objeto isso se dá por conta do elemento em questão já ter proporcionado aprendizado de forma concreta e não tem mais o que o aluno possa aprender

então ele não sentirá desejo de relizar novamente aquilo que já sabe, possuindo liberdade de realizar outra atividade quando não sente mais interesse por determinado material por já ter adquirido conhecimento e internalizado dentro de si.

A avaliação montessoriana

Como o sistema montessoriano não possui avaliação por meio de provas escritas e a questão das notas não é levado em consideração, o educador tem de realizar um registro sobre cada criança apontando sobre cada uma: qual tem maior interesse, o que está aprendendo, qual possui maior dificuldade, com qual material não possuem tanto interesse.

A avaliação é contínua e está presente em todos os momentos da educação montessoriana. Cabe ao educador observar e registrar as necessidades e o progresso de cada criança (SILVESTRIN, 2012, p.24).

Esses registros possibilitam uma avaliação processual de cada indivíduo, sendo possível acompanhar e perceber as evoluções dos alunos durante o processo de aprendizagem. “[...] a avaliação é processual e tem cada indivíduo como parâmetro de si mesmo” (SILVESTRIN, 2012, p.24). Portanto o papel do professor de observador é de suma importância para o

desenvolvimento dos alunos, pois rege a teoria, para que haja conhecimento os princípios necessitam estar interligado como a criança equilibrada, o adulto consciente, o ambiente preparado com materiais elaborados com a finalidade de promover o ensino e a formação dos sujeitos, esses são papéis essenciais para concretizar o método montessoriano.

Maria Montessori: educação para além do acúmulo de informação e criança como sujeito e objeto do ensino

Os princípios fundamentais do sistema montessoriano são a individualidade, a atividade e a liberdade, com destaque para o aluno que se tornar sujeito e objeto do ensino. Essa concepção de educação, busca desenvolver na criança o potencial criativo que está ligado as ações realizadas de acordo com seus desejos e necessidades. Conforme dizia Montessori “A criança é dotada de poderes desconhecidos que podem levar a um futuro luminoso” (MONTESSORI, 1949, p.12).

O princípio da liberdade corresponde ao direito de escolha da criança, nas ações que serão feitas em sala de aula, por meio da movimentação no espaço, permitindo que possa

escolher seus objetos de estudos,sem que de alguma forma seja impedida pelo adulto. O principio da individualidade corresponde a atenção do professor pelo interesse e ritmo dos alunos, que deve ser levado em consideração durante a dinâmica das aulas, por meio do acompanhamento individual e através de grupos que desempenham determinada atividade que envolvem a mesma área do conhecimento. O princípio da atividade é percebido na ação dos alunos que estão realizando tarefas que proporciona a construção do próprio conhecimento.

O desenvolvimento e o crescimento apresentam sussecivos fundamentos e ligações cada vez mais estreitas entre o indivíduo e o ambiente, pois o desenvolvimento da personalidade -ou seja a chamada liberdade da criança- não pode ser outra coisa se não a independência progressiva desta em relação ao adulto, conseguida graças a um ambiente adequado no qual ela possa encontrar os meios necessários para desenvolver as próprias funções.(MONTESSORI s.d p. 199).

De acordo com Maria Montessori era de suma importância que a escola proporcione o desenvolvimento da criança, durante o processo de aprendizagem, por meio da livre escolha, em que poderão escolher as atividades e os materiais

que serão utilizados na execução de tarefas. Portanto o papel do professor é possibilitar que a criança haja com essa liberdade de escolha, não sendo um obstáculo que irá dificultar processo, mas que possa promover o desenvolvimento, rumo a independência com respeito as individualidades de cada sujeito.

Quando falamos da “liberdade” da criança pequena, não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças, abandonadas a si mesmo, realizaram como evasão de uma atividade qualquer, mas damos a esta a palavra “liberdade” um sentido profundo: trata-se de “libertar” a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida (MONTESSORI, 1965, p.57).

O método montessoriano retrata na sua teoria, que não contesta a natureza humana, pois, busca respeitar os estágios de desenvolvimento correspondente às faixas etárias de cada estudante, logo, se torna mais eficaz que os métodos tradicionais, visto que, considera os interesses e ritmo de aprendizagem das crianças, cabendo ao professor o papel acompanhar o processo educativo, possibilitando que cada aluno tenha direito a conduzir o próprio aprendizado, sendo um grande

observador, descobrindo a forma que cada sujeito irá manifestar seu potencial em busca do desenvolvimento.

Preparamos professores capacitados na observação e na experimentação; é preciso, porém, que encontrem, na escola, oportunidade para observar as crianças e aplicar seus conhecimentos. Portanto, um ponto fundamental da Pedagogia Científica deve ser a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. [...] Deve-se surgir uma pedagogia do estudo individual do escolar, isto somente será possível graças à observação de crianças livres, isto é, de crianças observadas e estudadas em suas livres manifestações, sem nenhum constrangimento (MONTESSORI, 1965, p. 25).

O objetivo da escola, na perspectiva de Maria Montessori, é promover o desenvolvimento integral dos alunos oferecendo um ambiente estrutalmente planejado com espaços que permitem a circulação e movimentação das crianças, além de contar com materiais estimulantes que promovam uma aprendizagem criativa de acordo com o próprio interesse de cada sujeito.

Descobrimos, assim que a educação não é aquilo que o professor transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que ela não é adquirida escutando-se palavras, mas em virtudes e experiências realizadas no ambiente.(MONTESSORI, s.d, p. 11).

Nas escolas montessorianas, os espaços são preparados cuidadosamente, em busca de atender as necessidades das crianças, possibilitando que desenvolvam a iniciativa pelo próprio aprendizado adquirindo autoconfiança e independência pessoal. Maria Montessori defendia a ideia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, a criança constroi experiências que levam ao conhecimento. Sendo através dessa perspectiva que a educadora desenvolveu uma serie de materiais que chamam a atenção dos alunos por conta das suas propriedades: textura, cor, cheiro, forma, tamanho, barulho, pois, assim como o ambiente estimula os alunos. Os materiais e as atividades sensoriais e motoras permitem aos alunos manipularem e manusearem os objetos. Ações essas, inatas no individuo, porque é por meio do toque e das experiência que as crianças aprendem sobre o mundo ao seu redor. Dessa forma “a atividade da criança há de

ser impulsionada pelo seu próprio eu, e não pela vontade da mestra” (MONTESSORI, 1965, p. 97).

Maria Montessori relata em seus escritos e em sua teoria que o papel da escola é a formação integral dos indivíduos. Para tanto, se faz necessário que as crianças se tornem independentes e responsáveis. A meta coletiva é vista como a finalidade maior da educação Montessoriana para o alcance da independência. A educadora acreditava que os objetivos individuais são de suma importância em busca de cada aluno encontrar o seu lugar no mundo e no intuito de desenvolverem um trabalho gratificante para além da infância

Para Maria Montessori, o ponto importante do método criado por ela é a ação de libertar a natureza da criança para que possa ser observada e compreendida, respeitando o seu desenvolvimento e de acordo com sua evolução natural. A educadora valorizava a educação pelos sentidos, movimentos, coordenação e concentração, possibilitando o desenvolvimento das estruturas do corpo. O trabalho da médica foi de potencializar e direcionar as ações da criança de modo para que possuam a capacidade de conduzir o seu aprendizado

Resultado da pesquisa

Constamos que o Método montessoriano mostra-se muito eficaz, pois, promove o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social da criança, possibilitando que conduzam o próprio aprendizado, participando ativamente no processo de aquisição do conhecimento. “Somente a criança que conhece aquilo que tem necessidade para se exercitar e desenvolver sua vida espiritual pode, na verdade, escolher livremente” (MONTESSORI, 1949, p. 291). Por essa razão, as escolas montessorianas apresentam flexibilidade no planejamento curricular, respeitando o ritmo e o tempo de cada aluno realizar determinada ação, até que internalizem e desse modo aprendam.

O principal legado de Maria Montessori, foi afirmar que a criança traz dentro de si o potencial criador que possibilita que ela mesma conduza o próprio aprendizado e encontre seu lugar no mundo. Isto quer dizer que, quando uma criança realiza uma atividade, ela toma conhecimento da ação, visto que passou por uma prática que a levou adquirir o aprendizado. É importante destacar que cabe a escola permitir meios para que tal fato ocorra, em busca de promover o aprendizado dos alunos.

A criança é um ser, fisicamente fraco, nascido com grandes possibilidades, mas praticamente sem ter desenvolvido nele um dos fatores da vida mental, é um ser que pode ser considerado "zero", mas que, no decorrer dos seus anos, já supera todos os outros seres vivos. (MONTESSORI, 1949, Prefácio).

Montessori conseguiu avançar efetivamente o ensino, teve êxito no desenvolvimento do seu método, superando a escola normal. A escola comum não dá autonomia nem pra as crianças escolher suas brincadeiras, enquanto que, a escola de Montessori, respeita o espaço e tempo de cada aluno, dá oportunidade de brincar de acordo com suas vontades e interesses, respeita a liberdade do sujeito para expressar suas diferentes manifestações sem a intervenção do adulto nas ações.

[...] podemos dizer que a humanidade, sob o ponto de vista do caráter, é bastante rica de indivíduos que se encontram no círculo branco. Há gente demais que tem necessidade de muletas para se sustentar e se o mundo continua a manter a educação no nível atual, o nível da humanidade descera cada vez mais (MONTESSORI, 1949, p.233).

Maria Montessori nos deixou um grande legado, pois, respeitava o ser criança, afirmando a importância da própria criança ir em busca do conhecimento, tomando prazer pelo aprender.

Por essa razão, é de suma importância que todos os aspectos do método caminhem juntos: a permissão da criança ter autonomia e tomar decisões, a série de materiais desenvolvidos pela autora que fazem parte da busca do conhecimento para que os alunos encontrem sentido na aprendizagem, o ambiente preparado que proporcione ao indivíduo tudo o que necessita para o seu desenvolvimento e, por último, o adulto consciente, que é o professor, o grande observador das manifestações das crianças na busca da aprendizagem.

Conclusão

Na implementação do método, Montessori rompeu com vários paradigmas, revolucionou a educação tradicional. Isso fez dela uma mulher de grande influência no que discute a Educação Nova, pois seu pensamento trouxe novas formas de ver e pensar o papel da escola e a formação integral dos

indivíduos, por conta disso suas obras são de grande relevância a quem busca compreender especificamente a criança, a infância, suas manifestações e desenvolvimento.

O intuito desse trabalho, foi apresentar o Método Montessori, e a grande mudança que a educadora fez na vida de tantas crianças, com todos os anos dedicados aos estudos, desenvolveu seu pensamento criando uma metodologia de ensino para ensinar crianças consideradas “anormais”, para posteriormente utilizar com crianças de evolução normal. Sua metodologia foi tão rica que desenvolveu uma série de materiais que são usados hoje em dia, além do mais, buscou compreender a crianças, respeitar a evolução própria de cada um de acordo com sua faixa etária.

A educadora nos revela, através do método desenvolvido por ela, uma forma transformadora de educar, respeitando a criança, levando-a a compreender seu lugar no mundo, valorizando seu espaço e desenvolvimento, no intuito de oportunizar uma educação para vida, para além da sala de aula.

Diferente da escola normal, que a educação é conduzida e de responsabilidade somente do professor, Montessori vem contrapondo essa ideia, indicando que o aprendizado baseia-se

nas experiências do cotidiano que levam a determinação e a busca pela autonomia e independência. Por essa razão, pensou em um ambiente preparado que proporcionasse o desenvolvimento por meio de atividades lúdicas.

Para finalizar, constatamos que a principal contribuição de Maria Montessori é fato dela defender que as crianças já nascem com o potencial criador que permite que possam guiar o aprendizado em busca do conhecimento. Nesse sentido cabe a escola e ao professor promoverem condições necessárias para o desenvolvimento da criança aconteça e desse modo adquirindo o conhecimento e aprendizagem.

Referências

ABREU, Roberta. Melo. Andrade. ALMEIDA, Di. Manno. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, n. 14, p. 73-85, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1393/1/2655.pdf>. Acesso em: 02 de jun de 2020

ALMEIDA, Marta de Assis. **Maria montessori: Sua vida, algumas obras e métodos para a educação**. 2015. 58 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Pará de Minas, Pará de Minas, 2015. Cap. 2015.

CLEMENS, Simone. **MATERIAL DIDÁTICO MONTESSORIANO**. Educarsi. Disponível em:

<https://www.educarsi.com/home-page/material-didatico-montessoriano/#>. Acesso em: 6 out. 2020.

CESÁRIO, Priscila Menarin Cesário. **Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori? Uma análise a partir de suas obras educacionais.** Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos junho de 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001

FONSECA. João José Saraiva. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Acesso em: 04 nov. 2019

FONTENELE, Shirley Maria da Cunha; SILVA, Krícia de Sousa. **A contribuição do método montessoriano ao processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.** In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., 2012, Paraíba. Anais... . Campina Grande: Realize, 2012. p. 1 - 11.

GIL. Antônio Carlos. 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas. Acesso em: 01 nov. 2019

MATERIAL DIDÁTICO MONTESSORIANO. **Educarsi.** Disponível em: <https://www.educarsi.com/home-page/material-didatico-montessoriano/>. Acesso em: 3 set. 2020.

MINAYO, Maria. Cecília. de Souza. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES. Magali, Saquete, Lima. **Escola Montessori: um espaço de conquista e redescoberta.** 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009

MONTESSORI, Maria. **A criança** – (tradução de Luiz Horácio da Mata). São Paulo :Nórdica, s.d.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança: Pedagogia científica** / Tradução de Pe Aury Maria Azélio Brunetti – Campinas, SP: Kíron, 2017

MONTESSORI, **Maria. Pedagogia Científica**: a descoberta da nova criança – (tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965./

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente** – (tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

SALOMÃO. Gabriel. **Maria Montessori**. Lar Montessori, 2013. Disponível em: <https://larmontessori.com/maria-montessori/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SANTOS, Vânia Gonçalves dos. **A influência do método montessoriano no desenvolvimento infantil** / Vânia Gonçalves dos Santos. – Americana, SP: [s.n], 2018.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. **Pedagogias do século XX**. trad. Fátima Murad. Artmed: Porto Alegre, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVESTRIN, Patrícia. **Método Montessori e inclusão Escolar: articulações possíveis**. UFRGS. Faculdade de Educação/PPGEDU – Curso de Especialização em Educação Especial e processos inclusivos – Porto Alegre 2012

VILELA, Silvio Henrique. **Maria Montessori: O caminho dos Sentidos.** Revista Teias, v. 15, n.38, p. 32-46, 2014.

COMO TRABALHAR A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA DURANTE OS ANOS INICIAIS

Jaqueline Rodrigues de Souza¹⁷
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues¹⁸

Introdução

O artigo refere-se a uma investigação bibliográfica, de caráter qualitativo, buscando compreender como se deve trabalhar a identidade da criança negra nos anos iniciais. A necessidade de aprofundar os estudos nesse tema surgiu com a compreensão de que há pessoas que não se identificam como pessoas negras, seja pelo medo e pela violação de direitos, advindos do racismo enraizado na sociedade brasileira. Esse

¹⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO.

¹⁸ Pós Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG - e Docente Colaboradora na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO.

racismo estrutural, que está presente nos dias atuais, tem seus mais diferentes mecanismos como a segregação de espaços para pessoas de cor, oportunidade de vagas de emprego, ser seguido dentro de estabelecimentos públicos, quando uma pessoa segura a bolsa mais forte porque julga que será assaltada.

Desse modo, destaca-se a importância da temática para a educação, indo além de somente o autoconhecimento (pessoa negra), mas reconhecer o outro e também no outro, suas particularidades e especificidades, portanto compreender o porquê as crianças negras não se identificam como parte desse grupo, como a escola/educação influencia na formação da identidade e como a identidade da criança negra pode ser trabalhada de forma positiva.

Para tanto, a pesquisa inicia pela contextualização histórica, partindo do pressuposto do etnocentrismo da branquitude branco como padronização no contexto histórico social, cultural e religioso. Consequente, discute-se a questão racial e da identidade negra, explorando a temática e o termo identidade, finalizando com a análise da criança dentro da escola e seu envolvimento nessa ótica

Preconceito: lutas e resistências no Brasil

1.1. A relação do preconceito racial no Brasil e uma escravidão que não acabou.

A história do Brasil começa a ser contada a partir do Período Cabralino, que aborda à “chegada” dos portugueses às novas terras, porém quando chegaram encontraram povos nativos que já viviam aqui com aspectos culturais e de organização social diferente deles, os portugueses julgavam esse povo como inferior a eles, colocando-os como proscritos e escravizados. Com esse pensamento surgiu a escravidão dos povos indígenas, em que eles eram vistos como inferior aos portugueses, mas perante a igreja, eles apenas precisavam ser convertidos e disciplinados. Todavia, com o passar do tempo e com a visão que a igreja tinha sobre a população indígena, eles deixaram de ser escravizados e passaram a escravizar as pessoas negras/pretas, assim como os europeus que já faziam uso da “mão de obra” escrava africana. Atualmente a igreja continua no processo de aculturação religiosa, agora com os neopentecostais que atingem as aldeias indígenas com sua religiosidade e violam a religiosidade dos terreiros de umbanda do povo negro. Assim

a religião deixa de lado seu ecumenismo e volta-se para as suas estratégias de convencimento.

As pessoas negras nascidas no atual continente africano (pessoas essas que não eram vistas como humanas, na visão dos colonizadores e religiosos), eram sequestradas das suas casas e de suas famílias, para se tornarem trabalhadores forçados nos engenhos, nos cafezais, na lavoura coleta, pesca, transporte de produtos e em vários outros trabalhos. A escravidão como prática social existia, todavia foi a ênfase da exploração árabe e suahile, por volta do século XI que causou o rompimento com a prática anterior, tornando-os quase humanos. O que não se esperava naquela época é que esses fatos e essas pessoas mudaram/mudariam a cultura do Brasil, tanto para o lado negativo quanto para o lado positivo.

A escravatura negra no Brasil começou em 1550 e foi reconhecida como inapropriada em 1888, é pensada dessa forma devido a existência de países que não possuíam mais a escravatura e revoluções contra a escravidão. Com a declaração da Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel, em 1888 — que era a única integrante da família real que estava presente naquela situação, caso contrário ela não teria assinado essa lei — a

população negra que era escravizada no Brasil se tornou liberta. No entanto, como foi feito apenas para que os revoltos que eram contra a escravatura se aflorassem, a população negra foi jogada a própria sorte, pois a escravidão estava sendo mal vista¹⁹, o pensamento enraizado de que a população negra era inferior intelectualmente, culturalmente e religiosamente ainda existiam tornando a vida dos recém libertos ainda mais complicada do que era antes. Os mesmos não tinham oportunidades de emprego, onde morar e mesmo sendo a maioria de pessoas existentes no país não eram aceitos pela população dominante da época, nem mesmo em sindicatos do Rio de Janeiro.

A população negra realmente deixou de ser escravizada, contudo as marcas do preconceito, do racismo e da tentativa de inferiorizar aquele que é diferente ainda permanece, sejam contra pessoas LGBTQIA+, pessoas gordas, pessoas com deficiência, povos originários e principalmente pessoas negras

¹⁹ Malvista, no sentido que não era o correto de forma explícita, pois o Brasil desejava ser inserido na Modernidade Europeia. Segundo Maringoni (2011), “o que estava em jogo para a elite branca não era principalmente uma reforma social, mas a liberação das forças produtivas dos custos de manutenção de um grande contingente de força de trabalho confinada. A escravidão, no final do século XIX, tornara-se um obstáculo ao desenvolvimento econômico”.

— entre inúmeras outras. Essas pessoas ainda são colocadas como fora do padrão, que ainda é imposto socialmente e visto como tal apenas os quais se encaixam nas características físicas e sociais da época cabralina (brancos, cis gênero e os ricos). O diferente é considerado ruim, em vários casos é excluído, há até uma tentativa de forçar o diferente a se tornar um padrão seja explícita ou implicitamente.

Realçando os fatos históricos do racismo enraizado na sociedade, segundo Lourenço (2011) destaca-se os acontecimentos pós Primeira e início da Segunda Guerra Mundial (1918-1939), quando surgiu a separação das crianças pelos padrões (reais e imaginários) no campo da biotipologia com a prática de caracterização do indivíduo a partir de medidas e classificação de aspecto biológicos. Essa tentativa perversa de construir a identidade nacional reforçou mais uma vez a separação das pessoas através da eugenia, que separava as pessoas como superiores e inferiores. O histórico de escravização e de segregação que marcou a humanidade e que as mudanças caminham a passos lentos para a desconstrução e rompimento de preconceitos.

Tais preconceitos se estruturam nos comportamentos e falas que existem na estrutura da sociedade desde a época da escravidão, alguns termos ainda usados nos dias atuais deixam claro esse fato, tais como: criado mudo, feito nas coxas, a coisa tá preta, entre muitos outros que ainda são usados cotidianamente. Outro ponto importante é o julgamento sobre as pessoas negras, a maioria que está nas grandes cidades se encontram marginalizadas e sempre que vão a algum lugar público ou até mesmo a uma entrevista de emprego sofre com olhares indiscretos de julgamentos ou até perseguições. Existe atualmente diversos casos de pessoas negras dentro de lojas sendo perseguidas por seguras que em alguns casos também são negros, o até mesmo tendo suas coisas revistadas porque alguém os acusou de roubar sem nem mesmo saber se é verdade.

Segundo Almeida (2019), esse racismo estrutural está tão enraizado que a maioria das pessoas nem percebe que está sendo racista, o que não justifica para que as pessoas continuem na ignorância. Mesmo após 134 anos depois de se tornar inadequada, as marcas do racismo individual e estrutural são evidentes e profundas; mas como a população brasileira está acostumada com tais comportamentos “inofensivos”, os casos

de racismo e/ou preconceito racial só ganham atenção quando é algo absurdo e que fere a moral pública, já os casos do dia a dia, das escolas, das farmácias, do supermercado, das ofensas implícitas, não se falam e são jogadas para baixo do tapete.

Nogueira (2007) destaca que existem dois tipos de preconceito o de marca, que é motivado pela aparência; e o preconceito de origem, que é quando se julga que determinado indivíduo faz parte de determinada etnia; ou seja, o preconceito de marca acontece quando uma pessoa sofre ataques por conta do seu cabelo, da cor da sua pele, por causa dos seus traços físicos e de origem por causa da religião, cultura e do julgamento pré-estabelecido do outro, a diferenciação de tratamento das pessoas negras no passado, evidencia a relação do racismo estrutural que permanece ainda hoje de forma mais implícita.

A escravidão negra foi uma forma explícita que os europeus acharam para impor a supremacia cultural, social, religiosa e racial sobre os povos que julgaram inferiores e desumanizados, supremacia essa que ainda está presente na hegemonia e imaginário social, do cotidiano de muitas pessoas brancas e negras atualmente. Como diria Nelson Mandela,

“ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”²⁰. Sabendo que as crianças aprendem com aqueles que estão a sua volta, no ambiente que está inserido e na escola, e absorvem muito do que escutam e veem no dia a dia, fica claro que o racismo estrutural, é aprendido/visto pelas crianças no começo da vida ou apresentado a elas desde muito cedo pela família e na escola.

1.2. O fortalecimento da resistência antirracista e reconhecimento identitário

A história do país é contada a partir da invasão portuguesa — aqueles que dominaram/dominam —, conseqüentemente nos registros históricos os “heróis” são em sua maioria brancos e com uma exposição equivocada — tal fato é notável na lei que libertou os escravos negros/pretos na época imperial. Esse contexto histórico é o que consta nos livros didáticos que estão nas escolas, que são ensinados a gerações, ou seja, o branco sempre teve lugar de “glória” na história, enquanto a população

²⁰Nelson Mandela Livro "*Long Walk to Freedom*", 1995.
<https://www.pensador.com/frase/MzM1NjIw/>

negra era marginalizada. Os brancos são vistos como heróis e os negros são caçados como fugitivos, rebeldes e sem razão.

Após a escravidão se tornar improdutiva ao que se propunha para a nova política econômica e inadequada ao que se esperava de crescimento de uma sociedade moderna. Assim, a população negra foi colocada de lado como acomodados, foram desumanizados e silenciados pelo grupo dominante que não queria abrir mão de seus privilégios. Houve a negação da participação dos negros na luta contra a escravidão, porém, contrariando-se ao dizer que o legado cultural da escravidão foi superado, outro artifício muito usado na justificativa da cegueira da existência do racismo é o mito da democracia racial — uma defesa de que todos são tratados da mesma forma e alcançam as mesmas oportunidades — também muito usada como justificativa nos dias atuais para alienação estrutural em relação ao racismo estrutural e a discriminação. O neoliberalismo tem o discurso da meritocracia, evidenciando sucessos individuais aqui e ali como se este tomado por exemplo fosse a possibilidade de todos. E alimenta a ideia de que todos têm oportunidade só não se torna vencedor quem não se dedica, não se esforça para isso. Todo esse discurso torna-se um

dissimulador das reais condições principalmente para os povos originários do Brasil.

A tentativa de branqueamento de populações, existiu mundialmente e, no Brasil, a tentativa de dominância branca sobre o número de pessoas no país aconteceu através das imigrações de países europeus — Polônia, Ucrânia, Itália, Alemanha, entre outros — que vieram com diferentes objetivos, a partir das condições que vivenciavam no seu país de origem; continuar o padrão social (não desenvolver a miscigenação), melhorar suas condições de subsistência, para funções assalariadas, entre outros. Estes imigrantes eram mais valorizados do que a população negra que já estava no país, colocando-os, ainda mais, à margem da sociedade da época²¹.

Contudo, os descendentes da miscigenação, a maioria deles fruto de abusos dos senhores sobre suas escravas, que

²¹ É interessante apontar que nem todos os imigrantes europeus tiveram benefícios, isso lá é verdade, basta ver alguns filmes sobre como se deu o processo, por exemplo; Tempos de Paz. Ainda é possível verificar a proibição do uso da língua entre os ucranianos que viveram em Prudentópolis/PR. Este estudo está na tese de RENK, Valquíria Elita. Aprendi a falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. Curitiba, 2009. Entretanto é importante registrar que as decisões estruturais na construção da nacionalidade brasileira foram sempre diferentes entre negros e brancos.

carregavam na pele uma cor mais próxima do branco, como os mulatos, por exemplo, eram vistos de forma diferente. Os mesmos até viviam com condições melhores, mas ainda eram vistos como parte de um conjunto de negros/pretos.

Após a queda do império português no país em 1889, houve a proclamação da república e a política de branqueamento ganhou mais força. Alguns imigrantes europeus recebiam um “auxílio” para vir ao país, tendo acesso a terras e dinheiro oferecidos pelo governo federal. Ao final das contas, o Brasil recebeu inúmeros imigrantes europeus e asiáticos, visando o protagonismo branco na maior parte da sociedade. As crianças brancas eram e, ainda, são retratadas como protagonistas nos filmes, seriados, desenhos, histórias, músicas e entre muitos outros, sempre, como heróis, reis, rainhas e princesas. Enquanto as crianças negras, apenas veem aqueles que não representam a eles ou sofrem com as imagens de personagens submissos ou de vilões, ladrões, personagens tratados como de má índole.

É importante destacar que a luta antirracista existe desde a época imperial, mas que a cultura das pessoas negras, até os dias de hoje, é vista como imprópria e demonizada. O movimento negro no Brasil é basicamente um conjunto de movimentos

sociais que lutam pela igualdade social de direitos para a população negra e o fim do racismo. Com o passar dos anos o movimento antirracista e o movimento negro cresceu e ganhou força, porém ele existe desde a época escravocrata. As fugas dos escravos para os quilombos foi uma luta contra o racismo, tornando então Zumbi dos Palmares um dos maiores líderes da luta antirracista da época. Silva (2013) traz uma situação, na qual se deparou com o espanto de uma menina branca de seis anos, enquanto assistia um desenho protagonizado por crianças negras africanas. Sua reação causou estranhamento, pois a instituição na qual estuda se localiza em região periférica, onde há grande presença de crianças negras.

Talvez, esse estranhamento estivesse ligado à alteração da normatização do branco, visto que nas diversas mídias os papéis valorativos são normalmente representados por brancos. Essa perplexidade também está vinculada a branquitude, presente na sociedade. Acerca disso, Lourenço Conceição Cardoso (2011) disserta que:

A branquitude procura se resguardar numa pretensa idéia de invisibilidade; ao agir assim, ser branco passa a ser considerado como padrão normativo e único de ser

humano. Considerar o branco como único grupo sinônimo do ser humano, ou ser humano ‘ideal’, é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade. (CARDOSO, 2011, p. 611)

Para Madeira e Gomes (2018) o racismo é uma relação que se estrutura política e economicamente. O que de fato não está errado, visto que o racismo histórico abriu um abismo social entre negros e não negros, esse pensamento de que existe diferentes raças favorece apenas quem não é afetado (brancos/não negros), sendo que os mesmos continuam como os “mocinhos” da história e os negros são colocados como subordinados. De toda a história cinematográfica, poucas vezes, foram feitos filmes em que mostram pessoas negras em posição de poder. Uma ruptura hollywoodiana foi *Pantera Negra I* — produzido pela *Marvel Studios* e a *Disney*. Outro fato de destaque pela mídia, é que em toda a história da competição de beleza feminina mais famosa, o Miss Universo — que acontece há cerca de 71 anos —, apenas 5 mulheres negras venceram: em 1977 depois de 25 anos de concurso, a primeira mulher negra eleita Miss Universo foi a trinidadense Janelle Commissiong; em 1998 Wendy Fitzwilliam foi a segunda a vencer, eleita 21 anos após Janelle; em 1999 Mpule Kwelagobe foi coroada na 48º

edição do evento e foi a primeira mulher africana negra a vencer o miss universo após as caribenhas; em 2011 Leila Lopes foi a quarta mulher negra a receber o prêmio na edição realizada no Brasil e foi em 2019 Zibini Tunz, do sul da África, foi a última vencedora.

Destaca-se que existe uma grande diferença entre representação e representatividade, nesse caso a representação, é quando a pessoa negra é colocada sobre os holofotes numa situação não tão comum, como por exemplo o filme Pantera Negra, citado acima teve o protagonismo negro. No entanto, representatividade é quando essa visibilidade vai além do ser, no sentido de que essa pessoa usa essa visibilidade para mudar alguma situação que acontece em seu grupo ou numa minoria, pode-se, citar como exemplo, o ex-presidente Barack Obama, primeiro presidente negro da história dos Estados Unidos, que buscava um governo menos agressivo e que criou o projeto Obamacare²² de que todo cidadão que precisasse de atendimento

²² Para saber mais sobre o Projeto ver Obamacare <https://www.iess.org.br/taxonomy/term/3821>

médico deveria ser atendido (já que no país não é igual ao Brasil e não existe um Sistema Único de Saúde).

Nos dias de hoje, os movimentos antirracistas estão cada vez maiores, a população negra se encontra mais unida — no sentido de se reconhecer e proteger os seus iguais, compreendendo que para mudanças acontecerem é necessário a união—, apesar do Brasil não ter uma segregação racial tão evidente e agressiva, como aconteceu e acontece em outros países, tais como: Estados Unidos (com a Leis Jim Crown ou Leis antimiscigenação) e Austrália (através da proibição dos aborígenes de viverem em terras reservadas aos brancos), é perceptível essa separação implícita no cotidiano social. Atualmente, existem leis que contemplam os negros a alguns direitos, tais como a Lei nº 12.711/12, que:

[...] garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. (BRASIL, 2012)

Além disso, outro marco legal, a Lei nº 12.990/14 “reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, entre outros”. Destaca-se que essas leis foram criadas a partir de 2012 e, até hoje, causam debates dentro da sociedade, em virtude de o sistema de cotas ser visto, por grande parte da sociedade, provido de preconceito, como “reserva de vaga para preguiçosos”. Uma perspectiva que não se pauta no conhecimento, pois as cotas são uma reparação histórica. No entanto, muitos levantes filosóficos atuais surgiram contra essa defesa do senso comum, como Silvio Almeida, Katiúscia Ribeiro, Djamila Ribeiro, Kabengele Munanga, entre outros, os quais fortalecem a luta antirracista.

Madeira e Gomes (2018) apontam, ainda, que as políticas públicas consideram negros e pardos nos mesmos gráficos, possibilitando ainda mais o fenômeno da pardalização em que mitos se identificam como pardos mesmo sendo negros. Assim, aqueles que não se veem como pessoas negras se auto identificam como pardos, ambos são do grupo minoritário, mas a sua falta de reconhecimento é mais um dos vestígios do

racismo enraizado e a falta de percepção positiva da população negra.

Na maioria das vezes, quando se fala sobre a população negra e do continente africano sempre se evidenciam coisas ruins, pobreza, miséria e nunca sua rica cultura e belezas naturais. Desse modo, possibilita que ao invés das pessoas negras se identificarem e se orgulharem de ser negras elas preferem não ser identificadas como negras e se afastam de qualquer comparação ou identificação aos seus traços negróides, assim sendo conveniente se autodeclarar pardo ao invés de negro. De outro modo já existem pessoas que não sendo negras aproveitam das “cotas” para prestar concursos para empregos e para instituições de ensino.

O currículo e a invisibilidade da problemática do racismo estrutural

O currículo é a base para a prática docente e pedagógica, tratando do que se aprende, quais atividades são realizadas e quais habilidades são desenvolvidas, com o objetivo de formação plena do aluno. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p.19) “Desde o início do século (...), os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e

várias dessas definições permeiam o quem sido currículo no cotidiano das escolas”, desse modo para Lopes e Macedo currículo é:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/ atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/ situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (LOPES; MACEDO, 2011, p 19).

Desse modo, destaca-se que, na sua maioria, o curso de Pedagogia, por exemplo, não traz disciplinas específicas que trabalham de forma que desenvolva e estructure uma formação significativa sobre a cultura africana.

Cardoso e Castro (2014), trazem em sua pesquisa um estudo sobre as disciplinas inseridas no currículo da Unesp, a partir de 2003, com a sanção da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece a

obrigatoriedade do ensino da história da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino e em março de 2008 a Lei nº 11.465/08, modifica novamente a Lei nº 9.394/96:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Observa-se que no período de análise dos documentos (2003-2011), que, desde o princípio, usou os termos apenas como abordagem racistas e higienistas, utilizados para contar

parte da história do país. Esse fato evidencia a necessidade de se descolonizar o currículo escolar, principalmente na formação dos professores/as, além de ter mais pessoas negras à frente de turmas, já que não basta apenas ensinar sobre a cultura afro, mas também incluir pessoas que possam falar com propriedade do assunto.

Um dos grandes reconhecimentos que o movimento negro conquistou foi o dia da Consciência Negra e de Zumbi dos Palmares (20 de novembro), mas o que vemos são profissionais da educação que não sabem como realmente trabalhar o significado dessa data, desenvolvendo atividades de conhecimento raso como painéis e redações sobre a temática. Fato que não é ruim, mas é sem propósito de aprendizagem significativa, já que os alunos veem a temática naquele dia e no resto do ano letivo apenas ouvem sobre a cultura afro nas aulas de história ou outras matérias em que a história é sempre contada do ponto de vista do europeu, branco, católico e burguês, ou seja, sempre veem as pessoas negras como aquele estereótipo de escravo, ex-escravo, marginalizado e com a cultura totalmente desvalorizada.

Segundo Adlene Silva Arantes (2016) parafraseando Carneiro Leão²³ (um dos maiores eugenistas do Rio de Janeiro), às práticas eugenistas sempre colocaram as pessoas de cor como sujas, criminosas, biologicamente defeituosas, e com o passar dos séculos as práticas higienistas colocaram as pessoas negras como as possíveis transmissoras de doenças e que era necessário limpá-las e colocá-las no padrão de vestuários, de cabelos ou, até mesmo, afastá-las para que o resto da sociedade (brancos) vivessem em paz e sem doenças. O fato é que essas práticas eram feitas em todos os locais, inclusive os professores/as aprendiam sobre isso em suas formações.

O uso de alguns termos como instinto, anomalias morais ou moralmente anormais, viciados, miséria moral, desregramentos,

²³ Antonio de Arruda Carneiro Leão nasceu em Recife a dois de julho de 1887, onde estudou, completando o ensino superior na Faculdade de Direito, em 1911. Foi professor e jornalista ainda quando recém-formado. Defendia a ideia da necessidade urgente da difusão da educação popular no Brasil. No Rio de Janeiro exerceu vários cargos na era da educação. Foi Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, quando executou a reforma Fernando de Azevedo. Em 1928, ocupou o cargo de Secretário de Estado e Justiça e Negócios Interiores, até setembro de 1930, período em que reformou a educação de Pernambuco. Em 1945, foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras e fez parte de várias associações internacionais, recebendo condecorações, entre as quais destacamos a da Legião de Honra da França (ARAÚJO, 2002, p. 61- 64).

medo, superstição, alcoolismo e diferentes tipos mentais é frequente na descrição de tais conteúdos, o que se justifica diante da constatação de que seria necessário um projeto capaz de civilizar o país. A população negra se constituía no principal alvo desses adjetivos, já que no imaginário da elite política, econômica e intelectual fomos em geral os mais identificados como os portadores de perigo em potencial [sendo por isso] providenciado o seu afastamento das principais vias públicas. (CARDOSO; CASTRO apud CASTRO, 2005, p. 226).

Desse modo, para que ocorra o desenvolvimento do profissional da educação antirracista é necessário e de extrema urgência que as instituições que oferecem formação de profissionais da educação pesquisem e incluam em seus currículos disciplinas que tratem diretamente da cultura africana, indo além do contexto histórico já vivido de escravidão e marginalização.

É muito importante que se coloque a população negra de forma valorativa e busque ampliar a visão sobre a cultura afro. Além do mais, que seja proporcionado ao futuro profissional, formas de aprofundamento em tais temáticas, especializações e oportunidades para que realmente compreenda o assunto, pois a educação antirracista, não afeta só as práticas dos profissionais,

mas muda sua visão de mundo sobre as questões étnico-raciais. Em relação à diversidade racial, a legislação é o texto que subsidia a construção de bases estaduais. Portanto, a construção curricular com o objetivo de contemplar os pressupostos da BNCC tem especial significado, ou seja, o gestor instrui as equipes, comissões e examinadores designados para esse fim a lerem os pressupostos legais existentes, relacionando o conteúdo estabelecido com o valor trazido pela base nacional.

Mais importante, é necessário que os cidadãos em formação se vejam como pessoas que, em algum momento, irão contribuir para a sua comunidade e desfrutar das contribuições dos outros. Visto que não se trata de tolerância ou vitimização, mas, sim, de respeito entre os seres, uma medida das responsabilidades de cada indivíduo no contexto social da sala de aula, sejam espaços urbanos ou não, neste ponto o termo "consciência crítica e responsabilidade" é importante para todos os relevantes. Pode fazer todo o sentido para as pessoas, inclusive para os profissionais da educação. Inicialmente, busca ampliar a experiência de espaço e tempo das crianças em jogos educativos e brincadeiras para a primeira infância, aprofundando sua

compreensão de si e de sua comunidade, valorizando o ambiente mais próximo do cotidiano.

A formação crítica da criança: breves apontamentos sobre a ancestralidade africana

A formação crítica da criança acontece no início da vida, a partir do convívio familiar, escolar e social. Segundo Cavalleiro (2012), crianças entre quatro e seis anos de idade, já possuem uma visão negativa em relação ao grupo étnico que pertencem, pois o silenciamento social ao racismo sofrido, muitas vezes tem origem dentro das famílias. Em sua maioria, as crianças quando chegam à escola já possuem um conhecimento prévio de mundo que foi aprendido em casa, o fato é que muitas crianças brancas chegam à escola com o pensamento de superioridade racial e as crianças negras com um silenciamento perante a situações de preconceito.

Desse modo, a autora aponta que a criança aprenderá interagindo com os outros, seja opiniões, valores a respeito da sociedade e do espaço de inserção do seu grupo social.

Da família sai o possuidor, o comunista, a mulher passiva, o dominado, e o dominador. (...) as futuras relações homem/mulher, tanto em autovalorização e valorização do outro, já estão ideologicamente plantadas em semelhança às dos adultos (CAPORRÓS, 1981, p. 52).

Em tese, observa-se na prática, também, quando os exemplos dentro de casa são de pessoas que se silenciam perante a situações de racismo, que até mesmo reproduzem esse comportamento com os seus iguais e não se reconhecem positivamente dentro do grupo, isso faz com que a criança cresça e viva da mesma forma. Assim, em contrapartida, acontece, com as crianças brancas, quando são deixadas de lado e não são ensinadas sobre as diferenças étnicas que existem no mundo, ou até mesmo são ensinadas que são superiores aos outros apenas pela cor. Segundo Cavalleiro (2012):

Na escola em que foi feita a pesquisa, as crianças tinham entre quatro e cinco anos de idade e, nessa faixa etária, crianças negras já apresentavam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertenciam, do mesmo modo em que crianças brancas revelavam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, sentimentos estes que na maioria das vezes

já traziam de casa e era reforçado na escola, dificultando a socialização, pois devido as diferenças étnicas, acabam por excluir crianças negras de diversas atividades do cotidiano escolar. (CAVALLEIRO, 2012, p.139)

Durante a infância, quando os seres humanos desenvolvem sua identidade, com base em como o outro é visto pelos demais a criança é afetada de forma profunda e como quando é/foi excluída ou humilhada pelos traços negróides que possui. Importante ter mente que isso não ocorre apenas na relação aluno/aluno, mas na relação criança/adulto também, visto que muitas das vezes o próprio adulto expõem de forma vexatória a criança por causa dos seus traços, seja o professor no ato de pedir ao aluno de cabelo crespo para prendê-lo, até a equipe pedagógica que se nega a enxergar a gravidade das situações de preconceito que acontecem dentro da escola.

Para Cavalleiro (2012) a essência do preconceito racial está na negação da humanidade das pessoas negras e dos não brancos. Constitui para exercitar o domínio sobre o outro, quando se deixa de lado as queixas dos alunos negros ou até mesmo quando os próprios resolvem na violência, e são deixados de lado. De certa forma, reforça indiretamente que o

racismo e o preconceito são aceitos e as crianças e pais silenciam-se diante dessas situações. Ressalta-se que os casos de racismo dentro da escola feito por professores/as, equipe pedagógica e alunos, em muitos momentos foram e, algumas vezes ainda são, julgados existem sim até os dias de hoje, mas é evidente que os brancos veem/julgam como uma situação corriqueira que sempre existe e sempre vai existir. Incontestavelmente é o fato de que se os afetasse de maneira direta, talvez o pensamento não seria o mesmo.

Faz-se necessário que seja trabalhado não só em casa as questões multiétnicas e de identidade de forma positiva, mas para que isso ocorra é preciso que os profissionais saibam como trabalhar e conheçam a cultura afro para que assim possam ensinar. Para que aconteça o processo de identidade positiva é de extrema importância que a educação esteja alicerçada na contextualização histórica da cultura afro. A construção da identidade só se faz pela contextualização histórica, com a quebra de estereótipos e a busca do autoconhecimento também. Todavia, a maioria dos cursos de formações não traz esse ponto com grande importância e, muitos, não se interessam em buscar tal conhecimento para poder mudar a realidade dessas crianças.

Mesmo com a aprovação da Lei nº 10.639/03, muitos educadores se contrariam a ensinar sobre as vertentes africanas as crianças:

- a) 1º: Que os problemas estruturais de nosso país estavam relacionados à questão social, e não à raça, portanto, não existiria racismo. Dessa forma, as pessoas negras sofriam preconceitos por serem pobres, e não devido à sua cor, portanto, bastaria que estes/as se esforçassem para ascender socialmente; b)
- 2º: Que as crianças e adolescentes praticavam o autorracismo, pois negavam serem negros/as e autodefiniam-se como morenos. (SILVA. 2013, p. 194.)

Todos os apontamentos apresentados afetam as crianças nos seus espaços de convívio, gerando ambientes de violência e desvalorizações, massacrando-as pelas suas características físicas. Desse modo, para as crianças se reconhecerem como parte do grupo é de extrema importância que se vejam em papéis valorativos, mas nem sempre é uma coisa fácil de fazer, até mesmo os adultos sentem dificuldades para sua auto aceitação ou até mesmo para se auto declarar sobre algo, o fato é que para se ter como aceitar é necessário a convivência com exemplos e de preferência alguns exemplos positivos, tais como:

a rica cultura, as belezas naturais dos países africanos, as tradições, entre muitas outras coisas.

De fato, é importante que as questões multiétnicas e indenitárias sejam colocadas em prática durante a sala de aula, mas de forma aprofundada em todas as etapas da vida escolar, para que seja possível trabalhar o caráter da criança e trazer junto a ela o apoio e contribuição da família, para todas as crianças negras e brancas. Assim, podem ser feitas de forma adequada colocando em contato com as situações, com estratégias pedagógicas que sejam diversas que valorize a cultura e a história do povo negro. Silva (2013), em sua dissertação “Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as”, que traz exemplo do seu curso que foi nomeado Pretagogia: pedagogia de preto, para preto e branco, que se baseia em se conectar a história afro para aquele que são descendentes e não se reconhecem e para os brancos entender as história e criar metodologia positivas e criativas para ensinar sobre a história negra para as crianças.

Tratei de promover estratégias pedagógicas e que as educadoras se dessem conta principalmente de que eram partícipes da

cultura afro-brasileira presente em nosso dia-a-dia e questionassem-se quanto aos seus pertencimentos étnicos-raciais, passando a valorizar a história e cultura do povo negro. (SILVA, 2013,p 195).

As contribuições metodológicas baseadas na África são necessárias para a formação de professores com foco no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em sua relação com saberes específicos. Uma civilização, portanto, não pode ser tratada de forma deslocada ou distante. Assim os educadores são capazes de reconhecer uma série de erros conceituais em suas vidas pessoais e acadêmicas, buscando assim uma melhora em suas práticas pedagógicas. E que isso, não fique apenas nos livros de história ou sob responsabilidade dos professores de história. É preciso que a escola inteira compreenda e dinamize o processo.

Ainda em tempo, é importante que a escola instigue o envolvimento e participação dos coletivos negros nas atividades curriculares e extracurriculares. A experiência e historicidade negra a partir da vivência das comunidades tradicionais promove um despertar do pertencimento negro, legitimando uma identidade. Nessa direção, a reflexão do professor e pesquisador Jefferson Olivatto da Silva, numa publicação de

2020, aponta que “os coletivos negros podem oferecer o desenvolvimento desse reencarilhamento à negritude, isto é, criar espaços sociais em que a trajetória negra tenha um sentido comunitário reconhecido e legitimado” (SILVA, 2020, p. 186) Assim, práticas significativas, identificação com personagens e personalidades, é um dos caminhos possíveis para uma prática escolar antirracista.

Considerações finais

A pesquisa buscou compreender como se deve trabalhar a identidade da criança negra nos anos iniciais. Além de apontar a necessidade de políticas públicas e curriculares positivas, observa-se que é necessário pessoas qualificadas, pois as práticas dos professores/as afetam as crianças negras durante a formação da sua identidade durante os anos iniciais, pela convivência aluno/aluno, professor/aluno e criança/família. A questão do racismo estrutural é de todos os professores, de todas as famílias e de todas as pessoas, é uma questão de convivência e humanidade.

Além de professores qualificados, é necessário que muitos pontos sejam eliminados, tais como o preconceito e o racismo estrutural. Não se deve deixar de lado uma criança que se queixa

de ser tratada mal pelos colegas apenas pelas suas características; é dever da instituição e todos que estão a sua volta interferir. A educação antirracista não é apenas para as pessoas negras, é para todos, para que as pessoas entendam a importância de serem tratadas como iguais e sem ódio.

Desse modo, conclui-se que a pesquisa alcançou o seu objetivo de compreender como trabalhar a identidade da criança negra nos anos iniciais, mas a pesquisa pode ir além, tendo como possível sequência a criação de práticas pedagógicas que sejam positivas e que possibilitem que as crianças conheçam a história do povo negro de forma valorizada.

Referências

ALMEIDA, S. . **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938). **A História Da Educação Dos Negros No Brasil**. Niterói, RJ 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4671529/mod_resource/content/0/A%20Historia%20dos%20negros%20na%20educacao%20no%20Brasil%20.pdf>. Acesso em: 20 dez de 2022.

BRASIL, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 09 mar. 2023

CAPORRÓS, Nicolas. **Revolucion del vivir: Crises de la familia**. Madrid, Fundamentos, 1981.

CARDOSO, Ivanilda Amado; CASTRO, Rosane Michelli de. A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 11, n. 18 p. 91-115 jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/802/679/1332>> Acesso em: 20 dez de 2022.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** (Vol. 8 no. 1 ene-jun 2010). Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100028&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20 dez de 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/download/2000/1171/4575>>. Acesso em: 20 dez de 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 P. Disponível em: <<https://cursoalaim.paginas.ufsc.br/files/2018/05/29.08-Teorias-de-Curr%C3%ADculo-P%C3%A1g.-19-42.pdf>>. Acesso em: 20 dez de 2022.

LOURENÇO, Thiago Campos Pessoa. Outras dimensões do Infame Comércio: As perspectivas de liberdade no contexto da ilegalização do tráfico de africanos. In: ABREU, Martha; PEREIRA, Matheus Serva. (orgs) **Caminhos da liberdade** : histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil. Niterói : PPGHistória- UFF, 2011.

OBAMACARE. **Instituto de Estudos de Saúde Suplementar**. Junho, 2018. Disponível em: <https://www.iess.org.br/taxonomy/term/3821> Acesso em: 11 abr 2023

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistente desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/FmSRPNQZhrqz9mMVWTJnwpP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 dez de 2022.

MARINGONI, Gilberto. História - O destino dos negros após a Abolição. **Ipea: Desafios do Desenvolvimento**. Ano 8 . Edição 70 – 29 dez 2011. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28>. Acesso em 05 jan 2023.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, nov 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 20 dez. de 2022.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico- metodológico, de base africana, para a formação de professores/as. 43f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza

(CE), 2013. Disponível em:
<<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7955>> Acesso em: 20 dez de 2022.

SILVA, Jefferson Olivatto da. Constelações de aprendizagem: a trajetória escolar e a coletividade negra. In: **Caderno de resumos do XI COPENE** - Negras escrituras, interseccionalidades e engenhosidades: 9 a 12 de novembro de 2020. Curitiba – PR, [recurso eletrônico]/ Congresso Brasileiro de Pesquisadore(as) Negros(as), Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – Curitiba, 2020.

Gestão democrática participativa: possibilidades e limitações

Fabiane Vieira do Nascimento²⁴
Ernando Brito Gonçalves Junior²⁵

Introdução

Em meio as formas de gestão escolar que se caracterizam pela forma de se conduzir o funcionamento de cada instituição, volta-se um olhar a gestão democrática participativa, como uma forma de condução mais significativa.

A pesquisa em apreço apresenta como eixo central a discussão no âmbito educacional acerca do tema gestão democrática participativa, a partir dos seus princípios coletivos, em relação a sua relevância social e obstáculos de efetivação. Busca, ainda, abordar aspectos relevantes para o momento em

²⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

²⁵ Pós-doutor em História, Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professor do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

que a sociedade como um todo está vivendo, trazendo importantes contribuições para a formação de gestores conscientes em relação ao seu papel frente às instituições que irão gestar.

Considera-se, neste sentido, que o contexto social brasileiro e mundial que possui seus princípios democráticos comprometidos pela forte influência de ideais neoliberais e pelo capitalismo exacerbado o que vem sendo refletido nas formas de condução das instituições de ensino. Em contrapartida, o exercício de uma gestão democrática, por meio de seus princípios coletivos e por estar fundamentada em leis como a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9.394/96 (LDB), que visam à formação de cidadãos críticos e capazes de atuar democraticamente na sociedade, torna-se uma importante possibilidade de retomada dos direitos sociais e do significado do exercício da democracia.

A gestão democrática busca, portanto, a representatividade da democracia no ambiente escolar, possibilitando o exercício pleno da democracia, dando voz e vez a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Mediando processos

humanos e sociais, viabilizando o desenvolvimento da criticidade, coletividade e da cidadania em todas as suas atividades. Cumpre com o seu papel, enquanto instituição de ensino, visando à aprendizagem do aluno e dando fomentação para a consciência de cada indivíduo em relação ao seu papel frente à sociedade a qual está inserido (SILVA, 2013).

Nesse sentido, nosso texto está dividido da seguinte forma: em um primeiro momento, busca-se discutir os principais conceitos teóricos acerca da gestão democrática, bem como sua trajetória no Brasil, posteriormente será abordado o ambiente escolar enquanto reflexo de uma sociedade capitalista, a importância da participação no ambiente democrático, a construção coletiva do projeto político pedagógico e por fim, a gestão democrática participativa e seu papel na formação do sujeito-cidadão.

Gestão democrática: concepções teóricas

Durante a década de 1980, após o término do regime militar, em meio à luta constante por redemocratização social, política e educacional, com apoio nas bases legais, dá-se início a uma gestão embasada nos princípios de participação e autonomia (SILVA, 2017).

Essa nova forma de gestar surge buscando a desconstrução do modelo de gestão até então praticada em todo o país, uma gestão autoritária baseada nos princípios tecnicistas²⁶, favorecendo as famílias mais abastadas com educação de qualidade e aos pobres a educação para o trabalho.

Ainda de acordo com Silva (2017, p.7):

Nesse sentido, nascem novos olhares sobre a democratização da escola, para alguns antigos entraves: as desigualdades, as discriminações, as inversões de posturas centralizadoras, os preconceitos, na perspectiva de romper com esses paradigmas, na busca de transformar a escola em um espaço de igualdade e de oportunidades para todos.

A partir dos pressupostos de uma gestão democrática, volta-se um olhar humano para estes entraves, compreendendo a necessidade de uma nova visão de educação transformadora e cidadã.

²⁶“[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. [...]” (SAVIANI, 2008, p.382).

A gestão democrática teve seus princípios gestacionais firmados entre as décadas de 1980 e 1990, quando por meio de várias conferências, entre elas a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) no ano de 1986 em Goiânia, onde teve suas linhas gerais determinadas para seguir defesa na Assembléia Nacional Constituinte (ANC) instalada no início de 1987, sendo a Constituição aprovada em 05 de outubro de 1988, a qual define a gestão democrática como um dos princípios orientadores do ensino público (VIEIRA, VIDAL, 2015).

Entretanto, estar presente na Constituição ainda não era o suficiente, precisava-se mais para que os órgãos competentes e seus gestores colocassem a gestão democrática em prática. Então em 1996, mais uma vez a Gestão Democrática estava presente em um documento oficial, a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), no seu Art. 3º, VIII, afirmou novamente a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” como princípio norteador para o desenvolvimento do ensino público.

Mesmo constando nos documentos que regem a educação no Brasil, é possível notar que a gestão democrática ainda é muito complexa, tendo muitas vezes sua efetivação

inconsistente, devido a fragilidade das políticas públicas, por falta de orientações, capacitação dos gestores, falta de engajamento da família e equipe de trabalho, entre outros entraves que bloqueiam a efetivação e sucesso da gestão democrática, que acaba fazendo com que o seu potencial seja desacreditado (SILVA, 2017).

Escola: o reflexo da sociedade capitalista

O Brasil tem sua economia e contexto social baseado nos princípios capitalistas. Busca-se aqui compreender o papel da escola e o quanto o modelo administrativo capitalista pode inferir sobre a percepção do conceito de gestão e nas ações dos envolvidos no contexto escolar.

Com base em Paro (2012), pode-se conceituar que o sistema de administração capitalista, visa à exploração do trabalho pelo capital, a serviço da classe interessada pela manutenção da ordem social vigente, por meio da sua função conservadora.

De acordo ainda com Paro (2012, p.169):

A administração capitalista teve origem e foi elaborada a partir dos interesses e necessidades do capital, estando, em decorrência disso, tanto na empresa

produtora de bens e serviços, onde ela foi engendradora, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina, comprometida com os objetivos e interesses da classe capitalista, ou seja, da classe que detém o poder político e econômico em nossa sociedade; não se pode esperar, por isso, que essa administração não continue, na escola, servindo a esses propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor do *status quo* [...]

Portanto, a educação passa a ser vista como instrumento de disseminação dos princípios capitalistas alienadores em prol do fortalecimento do capital, propagando a lógica do formar para o trabalho.

Segundo Oliveira, Toledo (2013, p. 110):

A organização capitalista atual congrega forças para o redirecionamento de toda a sociedade à racionalidade sistêmica do capital, capitaneando as energias e inteligências para a construção de uma lógica reificadora e alienante, da qual educação faz parte, como um de seus constitutivos importantes [...]

A partir dos conceitos capitalistas, a gestão escolar traçou um perfil administrativo, bem próximo do modelo

administrativo empresarial, pelo qual, de acordo com Paro (2010) a gestão é relacionada apenas ao administrar, julgando inviável a coexistência do administrativo e do pedagógico em um único modelo de gestão, desconsiderando o caráter administrativo da prática pedagógica e os direcionamentos pedagógicos na prática administrativa. Perpetua um modelo gestacional ultrapassado, hierárquico e centralizado, que delimita as possibilidades da instituição aos olhos de uma única pessoa ou de um pequeno grupo de administradores.

Paro (2010) aponta ainda essa dificuldade de implantação da gestão democrática em sociedades capitalistas:

[...] a educação formadora de personalidades humano-históricas requer uma relação democrática, aquela em que tem vigência a autoridade democrática. Por isso é tão difícil educar em sociedades (como a capitalista) que não tenham como seu pressuposto básico a democracia em seu caráter radical [...] (PARO, 2010, p. 275).

Neste sentido, a gestão democrática, busca viabilizar a interação social, que vem sendo precarizada por condições sociais impostas pelo modo de vida atual, onde o individualismo incutido na sociedade, por intermédio de ideais neoliberais e da

falta de apropriação de conhecimento científico, distorce a realidade social em favor do sistema competitivo do capitalismo.

Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia. Como sabemos, os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda ação em sentido contrário. [...] (PARO, 2001, p.19).

Torna-se, deveras importante considerar que o modelo de gestão educacional democrático, em seu cerne, contradiz os ideais capitalistas. Uma vez que busca o desenvolvimento intelectual do sujeito, indo contra a cultura da alienação presente em toda a história, e ainda, consideravelmente muito presente neste século.

Considerando que a educação brasileira se efetiva por meio de entes federados (união, estado e municípios) Dourado e Oliveira (2009) afirmam que:

[...] com base na estruturação de sistemas educativos próprios, pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente,

por intermédio do binômio descentralização e desconcentração das ações educativas. Esta constatação revela o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira [...] (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204).

Em um país marcado pela desigualdade social, no que diz respeito aos índices de qualidade da educação, torna-se inviável considerar os mesmos fatores para todos os estados e municípios, pois cada um possui suas especificidades, e a partir dessas características percebe-se um impasse para se chegar a indicadores de qualidade comuns e se a partir deles é possível se chegar a uma educação de qualidade para todos.

Se por um lado o modelo de gestão democrático compreende uma visão histórico-crítica da educação, defendendo seus princípios democráticos de participação e construção coletiva do conhecimento através da percepção do aluno enquanto agente social dentro do ambiente escolar, o modelo capitalista visa uma educação tecnicista, formadora de trabalhadores capacitados para o trabalho, desconsiderando sua formação para o exercício da cidadania.

Ressalta-se que o sistema educacional brasileiro se desenvolve de forma autoritária, onde os gestores das instituições de ensino possuem pouco poder de decisão em relação aos escalões superiores, sendo ele a representação de autoridade máxima dentro da instituição, mas ao mesmo tempo acaba apenas se constituindo como responsável pelo cumprimento da lei e da ordem no ambiente escolar (PARO, 2001).

Ainda de acordo com Paro (2001, p.11):

Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola. E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir a autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola.

Sem o apoio das classes dominantes, o gestor democrático, busca a viabilização da democratização do ambiente escolar a partir da união da escola junto às classes menos favorecidas e seus representantes em prol da vivência da democracia plena no ambiente escolar e formação do cidadão crítico, capaz de entender e defender seus direitos garantidos em constituição, visando preencher as lacunas que o sistema construiu entre os três poderes e os cidadãos.

Democracia requer participação

Muitas são as definições acerca do termo democracia, estas variam de acordo com o cenário em que melhor se aplicam, dentre elas encontra-se a definição apresentada em Williams (2007), a qual define que a palavra democracia trata-se de uma tradução do grego *demokratia*, da *p.r.demos* (povo), *kratos* (governo).

Quando se pensa a em gestão democrática participativa no ambiente escolar, esta refere-se à efetiva participação dos envolvidos junto a gestão escolar, nas tomadas de decisão e execução das tarefas em prol do objetivo maior da educação que consiste em formar os indivíduos em sua integralidade.

Porém, de acordo com Paro (2001, p.9):

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus que tenha efetiva participação dos pais, educadores alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. [...]

Considerar a gestão democrática com ênfase imaginativa, sendo algo desejável, mas, irreal, remete a impregnação dos indivíduos pelos conceitos de gestão capitalista anteriormente abordados.

De acordo com Lück,*et al* (2001, p.19):

[...] ao observar que não é possível para o diretor solucionar sozinho todos os problemas e questões relativos à sua escola, adotaram a abordagem participativa fundada no princípio de que, para a organização ter sucesso, é necessário que os diretores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus companheiros de trabalho. Os diretores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é delegado a representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas em conjunto.

A escola democrática enquanto administração coletiva e participativa, que valoriza a escola como bem público, surge

como possibilidade da aplicação de uma gestão aberta a comunidade e ativamente participante da mesma.

De acordo com Cury (2007, p. 11):

A escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) defende que, por meio da educação, o indivíduo deve se desenvolver plenamente, para que esteja preparado para desempenhar seu papel frente à sociedade e apto para o desenvolvimento de atividades junto ao mercado de trabalho. Mas como formar cidadãos conscientes do seu espaço na sociedade se a escola se encontra desvinculada da realidade social a qual está inserida?

Tendo em vista essa necessidade de um vínculo entre escola e sociedade, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ressalta constantemente no seu texto, que a educação abrange todos os processos formativos, presentes no ambiente familiar, escolar e

social. Partindo destes pressupostos, cabe a instituição de ensino, por meio da gestão, articular a interação social entre esses ambientes, proporcionando momentos de interação entre a escola e a comunidade, através de projetos sociais e de atividades extracurriculares em conjunto com as famílias (BRASIL, 1996).

Segundo Monteiro e Motta (2013, p.76):

[...] Os modelos participativos de gestão tornaram-se um importante caminho para a constituição e desenvolvimento das organizações, conectando inteligências, criando fatores motivacionais, gerando corresponsabilidades e engajamento de um maior número de pessoas para os seus objetivos e desafios.

A gestão participativa potencializa os resultados almejados, uma vez que os envolvidos se sentem valorizados e parte importante na criação e obtenção. Não estaria a comunidade engajada a alcançar objetivos desconexos, mas sim objetivos bem delineados em prol do desenvolvimento das ações necessárias ao alcance dos objetivos previamente propostos.

Ainda de acordo com os autores, “[...] gerir a participação implica gerir a diferença [...]”. Essa gestão da diferença exige um maior empenho e conhecimento do gestor enquanto

mediador das ideias apresentadas pelo grupo, exercendo seu papel de liderança de forma dialógica (MONTEIRO; MOTTA, 2013, p.76).

Uma gestão democrática, precisa ainda se preocupar como seu papel social frente à comunidade que está inserida. Considera que a educação deve ir além das instalações físicas da instituição e que se torna um dever desta, promover momentos de conhecimentos compartilhados e de socialização com a comunidade. De acordo com Freire (1997):

[...] A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1997 *apud* GADOTTI, 2000, p. 03).

Para tanto, a gestão democrática possui o objetivo de formar sujeitos participativos, críticos e reflexivos. Desmistifica o sistema gestacional e da oportunidade de participação para todos, levando a educação para além das instalações físicas da instituição, promovendo momentos de conhecimentos compartilhados e de humanização.

Para tanto, visando à organização e a representatividade no ambiente escolar enquanto processo democrático, a gestão democrática deve contar com a participação ativa das instâncias colegiadas no dia a dia da instituição. Estas por sua vez, em sua grande maioria são compostas por representantes da associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho escolar e demais representatividades organizadas dentro da instituição.

Ao grêmios estudantis enquanto órgão independente da direção escolar cabe a tarefa de representar os alunos junto as ações da instituição, tendo como objetivo envolver os alunos, desenvolvendo seu senso de responsabilidade através da democratização das decisões. Outro ponto importante em relação ao grêmios estudantis são as possibilidades de intercâmbio com outras instituições possibilitando assim a troca

de conhecimentos e de experiências gerando novas possibilidades para ambas as instituições (VEIGA, 2007).

A partir associação de pais e mestres (APM) é possível se pensar o aprimoramento da relação família-escola-comunidade, e para tanto é preciso romper como a visão de que a esta instância colegiada cabe apenas a função de órgão fiscalizador. As possibilidades da associação de pais e mestres vão além dessa superficialidade, pois os membros da associação podem e devem participar da elaboração de atividades curriculares e culturais, elaboração do calendário escolar, bem como da elaboração do projeto político pedagógico da instituição (VEIGA, 2007).

Ainda de acordo com Veiga (2007, p.116):

O Conselho Escolar deverá, portanto, favorecer a aproximação dos centros de decisões dos atores. Isso facilita a comunicação, pois rompendo com as relações burocráticas e formais, permite a comunicação vertical e também horizontal. Sob essa ótica, o Conselho possibilita a delegação de responsabilidades e o envolvimento de diversos participantes. É um gerador de descentralização. E, como órgão máximo de decisão no interior da escola, procura defender uma nova visão de trabalho.

Portanto, a partir do conselho escolar, várias decisões e propostas podem ser tomadas e criadas, pois a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar garante maior pluralidade para se pensar os caminhos a serem trilhados pela escola. Considerando os princípios de participação e envolvimento que permeiam a gestão democrática, o conselho escolar, pode ser visto como a instância colegiada de maior representatividade democrática da instituição.

A construção democrática do projeto político pedagógico

Todas as instituições de ensino possuem seu projeto político pedagógico, o qual se configura como o documento principal das mesmas, contendo todas as informações necessárias sobre as instituições, tais como identificação, histórico, público atendido, objetivos, forma de gestão, concepção de educação, homem, mundo, sociedade, cidadania e escola, entre outras informações que detalham como se dá o funcionamento destas.

O projeto político pedagógico contempla de acordo com a LDB 9.394/96 uma gestão democrática focada na formação do

cidadão para a atribuição de suas funções junto a sociedade (BRASIL, 1996).

De acordo com Pereira e Costa (2016):

Considera-se que o projeto pedagógico advém de um processo de descentralização de poder instituído pelas políticas públicas contemporâneas e se constitui na principal responsabilidade das instituições educativas que, transformando a escola num espaço representativo dos interesses da coletividade, possa construir sua autonomia. Por conseguinte, entende-se que esse é um compromisso da comunidade educacional envolvida na gestão escolar, no sentido de construção de uma instituição que atenda às necessidades sociais e culturais locais (PEREIRA; COSTA, 2016, p. 182).

Além do seu caráter norteador frente ao dia a dia escolar, a elaboração coletiva e efetiva do projeto político pedagógico, simboliza a democratização do processo ensino-aprendizagem e a garantia dos direitos sociais dos sujeitos no ambiente escolar, pois o mesmo deve contemplar as especificidades da comunidade onde a instituição se insere.

Para Cruz (2015, p. 06):

Entende-se por gestão democrática um modelo administrativo que impõe uma

dinâmica diferente para as escolas, onde se procura criar um ambiente participativo e não exclusivamente hierárquico entre os vários sujeitos da instituição. Estes são convidados a participarem ativamente do processo de idealização, planejamento e gestão dos projetos organizacionais.

Portanto, diretores, equipe pedagógica, alunos e suas famílias, juntamente com os colaboradores, são todos convidados para a formulação e entendimento da organização da instituição, assim como a participar ativamente da elaboração dos documentos que regem a mesma, tais como, projeto político pedagógico e o regimento escolar. Cruz (2015) afirma ainda, que por meio da participação coletiva da comunidade escolar:

[...] o projeto deixa de ser apenas a formalização das intenções do grupo de trabalho para ser o seu próprio instrumento de formação em serviço, gerando um ambiente colaborativo de aprendizagem permanente (CRUZ, 2015, p. 14).

Essa forma de gestão democrática terá sua consolidação por meio da construção coletiva do projeto político pedagógico, compreendido como a síntese das discussões coletivas para tomada de decisões e definições das diretrizes e metas da escola,

juntamente com o caminho que será traçado para se alcançar tais objetivos (STEIDEL; VICENTINE; SANTOS, 2009).

Junto a gestão democrática surge a necessidade da retomada do significado do que vem a ser este documento e da sua importância juntamente com o regimento escolar, conselhos, grêmio estudantil e associação de pais, mestres e funcionários para a efetivação da democracia no âmbito escolar, salientando que todos esses grupos apresentam sua existência e importância expressa no projeto político pedagógico. De acordo com Veiga (2002, p. 04):

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A partir desta afirmação, torna-se perceptível a possibilidade de se pensar a construção coletiva do projeto político pedagógico da instituição como ponto de partida para a efetivação da democracia no ambiente escolar. Mas, para que esse processo de construção se dê de acordo com os princípios democráticos, Veiga (2002) nos afirma ainda que:

[...] não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 2002, p. 03).

Para isso, torna-se necessária a valorização dos profissionais e de todos os envolvidos, para que se sintam estimulados a realizar propostas e desenvolver as ações, que propuseram no momento de construção do projeto político pedagógico, dando sentido ao documento criado, fazendo com que o mesmo deixe de ser visto como uma imposição e documento de gaveta, para ser o protagonista do dia a dia educacional, sendo constantemente trabalhado com os grupos para o desenvolvimento de atividades coletivas que visem sua efetivação.

A gestão democrática participativa e a formação do sujeito-cidadão

Considerando o fato de que muitos dos alunos que chegam ao final da educação básica, ao menos têm conhecimento da existência do projeto político pedagógico das instituições pelas quais passaram e muito menos da existência da LDB 9.394/96,

onde estão assegurados os seus direitos educativos. Entretanto, é direito do educando ter acesso a tais documentos e mais ainda no caso do projeto político pedagógico, no qual deveria contribuir para sua elaboração.

Neste sentido, Paro (2007, p.25) aponta que:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação do democrata. [...]

Conforme citado anteriormente é perceptível a existência de barreiras na consolidação da democracia no âmbito escolar, uma vez que a escola tem o papel de propiciar a vivência da democracia em prol da formação do sujeito-cidadão, devendo ainda fomentar a criticidade, por meio do conhecimento científico, em razão da sua formação intelectual. No que diz respeito ao exercício da democracia no ambiente escolar, nota-

se ainda que pouco se é falado em democracia nas instituições, e como vive-la sem conhecê-la?

De acordo com Paro (2007, p.103):

Às vezes parece que as pessoas têm dificuldade de perceber o papel das condições materiais sobre o modo de agir dos próprios indivíduos. Sonha-se com pessoas “ideais”, que sejam democráticas num mundo em que tudo concorre para que elas não sejam. [...]

A escola enquanto reflexo da sociedade acaba por vezes reproduzindo seu modelo de alienação capitalista, preocupando-se com a formação para o trabalho e deixando a formação para cidadania a margem. A gestão democrática propõe a vivência da democracia no ambiente escolar, para que os alunos não apenas saibam conceituar democracia, mas saibam usá-la.

De acordo com Freire (1987), não é possível a libertação dos homens por meio da alienação, é preciso romper com a educação bancária por meio da práxis, a qual resulta da ação e reflexão dos homens em relação ao mundo para transformá-lo.

Considerando os aspectos humanos da práxis na escola democrática, em Paro (2007, p.32) observa-se que:

[...] O que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de aferição mediante provas e exames convencionais. Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social [...]

Em razão as dimensões individuais e sociais presentes no ambiente escolar busca-se, por meio da gestão democrática, que a escola se torne um lugar atraente, acolhedor e humanizado, mantendo seu foco no coletivo e incentivando a participação social. Esta deve ainda, estar voltada ao desenvolvimento crítico dos envolvidos e estimular todas as formas de pensamento e expressão, compreendendo seu papel frente à sociedade em que está inserida e desempenhando suas funções sociais e pedagógicas com humanização e dedicação.

Ainda em Freire (1987), pode-se observar o surgimento de um novo educador, aquele que não se vê mais como detentor legítimo do conhecimento, mas que possui consciência que a educação se dá de forma dialógica, onde educadores e

educandos aprendem durante o processo ensino-aprendizagem mediatizados pelo mundo.

O conhecimento do mundo e a percepção das especificidades dos educandos oportunizam que o processo educativo se dê de forma significativa e em conjunto as ações compartilhadas na vivência escolar constituem a educação libertadora, criadora de sujeitos-cidadãos capazes de ocuparem seus papéis sociais frente à comunidade em que se inserem.

Neste sentido, a gestão democrática ao propiciar momentos de partilha de decisões nos processos políticos, pedagógicos e sociais dentro da instituição, através da vivência democrática dos processos formativos, seja por meio da gestão coletiva junto as instâncias colegiadas ou de momentos compartilhados com a comunidade, ocupa papel fundamental na formação do sujeito crítico, reflexivo e participativo, uma vez que este se sente parte integrante daquela realidade e, além disso, vê a possibilidade de ocupar o papel de agente social com potencial transformador da realidade social presente.

Metodologia

As discussões teóricas acerca da gestão democrática participativa se fazem presentes no contexto educacional a um

período de tempo considerável. Nota-se que a mesma ainda não atingiu seu êxito, devido às fortes influências capitalistas na sociedade em que tenta se efetivar, se concretizando de forma figurativa para se ilusionar um cumprimento daquilo que está proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988).

Considerando a ampla gama de escritos em relação à gestão democrática, optou-se pela realização de um estudo bibliográfico e documental. De acordo com Gil (2002, p.44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, que são os tipos de materiais que embasam a presente pesquisa. Além disso, pela pesquisa bibliográfica a qual, baseada em estudos já existentes, consoante a Triviños (1987) proporciona base teórica para dar significado ao objeto investigado. As teorias guiam as concepções do pesquisador e, nesta pesquisa foram concebidas relações entre uma perante os dados coletados, bem como acerca dos documentos também estudados.

Enquanto documental, buscou elencar e analisar artigos de documentos oficiais que dizem respeito à educação, tais como

Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). De acordo com Antônio Carlos Gil:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (GIL, 2002, p. 46)

Além disso, o autor em questão, ainda, salienta que “[...]a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. (GIL, 2002, p. 45).

Partindo do contexto educacional e da necessidade de um olhar mais profundo, optou-se ainda, por realizar o estudo com caráter qualitativo, levando em consideração os aspectos qualitativos da realidade das relações humanas e sociais. O qual preocupa-se, portanto, não apenas em caracterizar o objeto da pesquisa, mas ainda em destacar sua relevância e finalidade (TOZONI-REIS, 2009).

Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo caracterizar a gestão democrática participação e sua importância social para a formação do sujeito enquanto cidadão de direito. Entretanto, devido às fortes influências capitalistas no ambiente escolar e de acordo com as argumentações apresentadas, pode-se perceber que a escola por muitas vezes acaba priorizando a formação para o trabalho e deixa a desejar na formação social para o exercício da democracia.

De acordo com as obras aqui mencionadas, considera-se que a gestão democrática está longe de sua efetivação de forma autônoma e fortalecida, mas que com o aporte teórico de uma grande gama de pesquisadores defensores dessa forma de gestão, está caminhando rumo ao almejado.

Portanto, a partir das discussões apresentadas, torna-se possível definir a gestão democrática como a principal forma de garantir o exercício os direitos democráticos e sociais dos alunos, visando à formação e conscientização enquanto cidadãos inseridos na sociedade. A escola deixa de ter o papel de figurante, passando a ocupar lugar de destaque no contexto

social, como principal meio de crescimento cultural, científico e principalmente humano no país.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 maio. 2019.

CRUZ, João Ernando Abreu. Gestão Democrática E Participativa: uma análise da importância da atuação dos conselhos escolares nas escolas da Rede Pública Municipal de ensino de Aquiraz. **Unilab**, Aquiraz, p.1-24, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/549/1/Jo%C3%A3o%20Ernando%20Abreu%20Cruz.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Rbpae**, v. 23, n. 3, p.483-495, 2007. Trimestral. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>>. Acesso em: 30 out. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã: Educação para e pela cidadania. **Acervo Paulo Freire**, Brasil, p.01-13, 2000. Disponível em:

<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1645/3/FPF_PTPF_13_009.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. **Gestão escolar: perspectivas, desafios e função social**. perspectivas, desafios e função social. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2013.

OLIVEIRA, Juliar Souza; TOLEDO, Marcio Roberto. A educação e a racionalidade capitalista na atualidade: reflexões críticas de suas ideologias estruturantes. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 107-114, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 36, n. 3, p.763-778, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022010000300008>. Acesso em: 20 mai.2019.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica. 17.ed. ver. e ampl.** São Paulo: Editora Cortez, 2012.
PEREIRA, Sueli Menezes; COSTA, Joacir Marques da. Projeto pedagógico escolar e seus movimentos de construção coletiva. In: CORTE, Marilene Gabriel dalla (org.). **Projeto Político-Pedagógico: entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais.** São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 180-193.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

SILVA, Jéssika Nogueira da. Os desafios da gestão democrática. In: **Educere**, 2017, Campo Grande. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24636_13546.pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

SILVA, Luciana Paulista da. Gestão democrática na escola pública e o papel do gestor. Curitiba: Seed, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_gestao_pdp_luciana_paulista_da_silva.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

STEIDEL, Rejane; VICENTINE, Claudia Mara; SANTOS, Maria Vandilma. A Construção do Projeto Pedagógico como Espaço de Participação. **Congresso Nacional de Educação – Educere**, 9,

encontro sul brasileiro de psicopedagogia, 3, Paraná, 26 a 29 de outubro de 2009, Curitiba, PUCPR, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2009. Disponível em: <<https://teologiaediscernimento.files.wordpress.com/2015/04/metodologia-da-pesquisa.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 113-126.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão Democrática Da Escola No Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Ibero-americana de Educação**. [S.l.], 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a01.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Gardini Vasconcelos. – São Paulo: Boitempo, 2007.

A formação de professores é um campo de disputa política e de constantes transformações metodológicas. A docência concentra em sua atividade na socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico acumulado pela humanidade para as gerações precedentes. No entanto, esses conhecimentos, embora sejam fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, em muitas vezes se chocam com forma predominante da produção material da existência humana. Assim na sociedade capitalista, os conteúdos escolares, na medida em que preparam a força de trabalho necessária para a produção de mercadorias, revela a essência desta mesma produção, ou seja, a própria exploração do trabalho assalariado. Por esse motivo, embora o capital deprecie a educação, desconsiderando especialmente os conteúdos escolares, ele não abdica do controle da forma escolar, imprimindo sua ideologia como conhecimento universal a ser apreendido.

Este é um livro que nos convida a pensar sobre as políticas de formação docente, mas ao mesmo tempo, nos instiga a compreender nossas próprias ações como professores, tanto metodologicamente, quanto politicamente. Desejamos a vocês uma ótima leitura!

Os autores

