

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA-
IFSP, CAMPUS SÃO PAULO
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – ÊNFASE NO MAGISTÉRIO SUPERIOR**

PLÍNIO ROBERTO ZANGIROLAMI

**POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: 2006/2012**

**SÃO PAULO
AGOSTO/2014**

PLÍNIO ROBERTO ZANGIROLAMI

**POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: 2006/2012**

Projeto de monografia apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em formação de professores- Ênfase no Magistério Superior.

Orientador: Prof. Ms. Carlos Vinícius Veneziani dos Santos

SÃO PAULO

AGOSTO/2014

Agradecimentos

Agradecimentos, mais uma vez, ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, na pessoa do Professor Mestre Carlos Vinícius Veneziani dos Santos que aceitou a orientação para que este trabalho fosse concluído.

À professora Simone Gimenes Palazzi, esposa, companheira e confidente das dúvidas e insegurança desde o início de mais essa caminhada.

Aos professores e coordenadores da Emef Anália Franco Bastos que contribuíram para que o tema fosse objeto de pesquisa.

Ao professor José Carlos pela amizade e paciência no auxílio com as novas tecnologias.

A todos aqueles que de uma forma ou de outra atuam em defesa da escola pública.

Aos professores do curso que proporcionaram o acesso ao conhecimento sistematizado e científico que fundamentou a proposta de pesquisa.

Ao Lucas Palazzi, meu enteado querido, pela força com a língua inglesa.

Ao Eduardo Gimenes Palazzi pela atenção e amizade.

A minha querida irmã Ieda e seus filhos Andres e Andressa pelo carinho e apoio.

Resumo

Esta monografia analisará o programa de formação continuada proposto pela prefeitura municipal de São Paulo entre os anos de 2006 e 2012. A análise apresentada pela pesquisa apontará como as transformações no mundo do trabalho e nas relações do capital provocaram mudanças e modificações na educação principalmente no que tange a formação de professores.

Com democratização do acesso, a partir dos anos noventa, a rede municipal passa a atender a públicos diferenciados, fato que provocou as esferas públicas a propor mudanças significativas não só nas questões pedagógicas, mas também na formação dos profissionais que atendiam a esse novo público.

O trabalho analisará os fundamentos teóricos dessa formação através do exame de um documento oficial editado pelo Ministério da Educação e dois documentos editados pela Secretária de Municipal de Educação de São Paulo. Esses fundamentos teóricos estão embasados na teoria do professor reflexivo, no Construtivismo e no “Aprender a Aprender”.

Palavras chave: formação de professores, Professor reflexivo, políticas públicas.

ABSTRACT

This monograph will review the continuing education program proposed by the municipal government of São Paulo between 2006 and 2012. The analysis presented by the research will point to the transformations in the world of work and relationships of capital brought changes and modifications in education mainly in regarding the training of teachers.

With democratization of access, from the nineties onwards, the municipal network started to attend different audiences, a fact which caused the public sphere to propose significant changes in not only pedagogical questions, but also the training of professionals who attended to this new audience.

The work will review the theoretical foundations of such training through examination of an official document issued by the Ministry of Education and two documents published by the Municipal Secretary of Education of São Paulo. These theoretical foundations are grounded in the theory of reflective teacher, Constructivism and the "Learning to Learn".

Keywords: teacher education, reflective teacher, public policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP - Aluno pesquisador

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

DOC - Diário Oficial da Cidade

DOT - Diretoria de Orientação Técnica

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

IAMSPE – Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

PIC - Projeto Intensivo no Ciclo I

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

SME - Secretaria Municipal da Educação

TOF - Projeto “Toda força ao 1º ano do Ciclo I”

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

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo I	15
1.1- Concepção de Estado / Escola pública	15
1.2- Políticas públicas / Organizações sociais	16
Capítulo II- Formação de professores	21
2.1- Papel da escola na sociedade do conhecimento	21
2.2- O professor reflexivo	27
2.3- Espaço escolar/ espaço de formação	34
Capítulo III- Crítica aos documentos da proposta de formação	36
3.1- Documentos analisados	36
3.2- Neutralidade da escola? Espaço de contradições	37
3.3- Perfil de formação proposto pelo documento	39
3.4- Aprender... com quem? Um diálogo em construção/ registro	44
3.5- Parcerias público- privadas	46
Conclusão	52
Referências	56

INTRODUÇÃO

No início da década de 1990, com as transformações ocorridas no mundo do trabalho e a introdução das políticas neoliberais junto com as propostas de modernização do Estado, o debate acerca da formação de professores toma corpo, pois esses novos paradigmas atingiram principalmente as áreas de atuação estatal, como a saúde, a previdência e a educação.

Esse novo modelo surgiu com o esgotamento das políticas de bem estar social que tomaram corpo no pós-guerra entre 1945 até meados da década de 1970 e início da década de 1980. Com a crise do modelo de intervenção estatal essas novas políticas tiveram terreno fértil para semear o que se tornou convenção denominar-se Neoliberalismo (AZEVEDO, 1997).

Na área educacional, a premissa dominante era de que o sistema público de ensino não atendia com qualidade às necessidades exigidas pelos novos parâmetros inerentes às complexidades e transformações do mundo moderno e da sociedade globalizada. Para os administradores do Estado a superação da crise no setor educacional passava pela adoção de novos processos de gestão, visto que a expansão da oferta e a universalização já haviam sido alcançadas, agora deveriam prevalecer os critérios sustentados na eficiência e na qualidade total em substituição ao velho e superado modelo de administração burocrática (BRESSER PEREIRA & SPINK, 1996).

Assim, para esses teóricos do neoliberalismo defensores da premissa do “Estado Mínimo” o único caminho para se chegar à qualidade é expor o setor educacional à concorrência do livre mercado, pois a interferência estatal é fator determinante para o desequilíbrio das forças de regulação da livre concorrência entre o capital e o trabalho, ferindo assim, os princípios da liberdade e individualidade, valores básicos do ethos capitalista (AZEVEDO, 1997).

Essas premissas influenciaram as políticas de formação continuada introduzidas pelas três esferas de governo, já que pressupunham a mudança do perfil dos profissionais que atuam no setor da educação. Estes não dominariam as novas competências para agir na urgência, decidir na incerteza que permitem enfrentar a complexidade do mundo e nossas próprias contradições (PERRENOUD, 2008).

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo verificar se a formação oferecida na rede municipal de São Paulo é suficiente para preparar seus profissionais para os desafios de formar indivíduos críticos e reflexivos como diz o teórico acima citado que figura entre a bibliografia dos concursos de ingresso na rede municipal e estadual desde meados da década de 1990.

Neste sentido, analisaremos o documento, “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (MEC, 2006)”; editado pelo Ministério da Educação e os documentos “Aprender... com quem? Um diálogo em construção (SME, 2011)” e “Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática (SME/DOT, 2006)” editados pela

Secretária de Educação Municipal que nos darão a noção da proposta de formação oferecida aos profissionais das séries iniciais que trabalham com o Ensino Fundamental I.

Essa análise constitui-se o cerne de nossa pesquisa porque acreditamos que a formação continuada oferecida, aos alfabetizadores, não tem sanado os problemas que perpassam o cotidiano escolar, principalmente dentro de sala de aula na relação professor-ensino-aprendizagem. Buscaremos apontar e discutir essas políticas de formação que estão presentes no ambiente escolar e se estas são determinantes ou não para a qualificação do aprendiz e também para a melhoria da ação pedagógica do profissional de educação.

Os documentos que escolhemos analisar são oficiais e trazem a proposta de escola, de conhecimento e qual a prática pedagógica que deve prevalecer no interior da escola. Como a escola deve ser organizada, qual o papel dos gestores, coordenadores e professores para propiciarem um ambiente alfabetizador e de aprendizagem. Os documentos afirmam que a busca por essas condições é responsabilidade de todas as disciplinas e de todos no interior da escola, inclusive o quadro dos profissionais de apoio.

Essa análise indicará qual a escola que o Estado tem como meta e qual o tipo de profissional tem como horizonte. De nossa parte interessa apontar quais os aspectos ideológicos subjacentes à formação inicial e continuada, como essa formação influenciará na atuação do professor e da escola. Em nosso ponto de vista a transmissão do conhecimento sistematizado por parte do primeiro e a socialização deste conhecimento pela segunda, enquanto instâncias socializadoras do saber escolar historicamente acumulado são condições precípuas para a existência e a finalidade de ambos.

A relação entre aluno e professor como sujeitos do processo educativo-pedagógico sofre influências de variáveis geradoras de conflitos e dificuldades, tanto na assimilação dos conhecimentos sistematizados, por parte dos discentes, como também nas dificuldades e insegurança dos docentes para desempenhar sua prática. Esse processo é conflituoso e com a democratização do acesso, a partir dos anos 1990, a rede pública municipal passa a atender a públicos diferenciados daqueles que frequentavam a escola anteriormente. Essa distinção se apresentou tanto nos aspectos econômicos, como nos aspectos culturais e sociais.

Isso obrigou as esferas públicas a propor mudanças que foram significativas, não só nas questões pedagógicas, mas também na formação dos profissionais que atendiam a esse novo contingente. É necessário apontar que as transformações ocorridas nos paradigmas econômicos vigentes trouxeram consigo mudanças profundas no mundo do trabalho, no oferecimento dos serviços públicos e na forma de atuação do aparelho estatal.

As mudanças no mundo do trabalho e nas relações do capital provocam transformações e modificações na educação, porque aquelas necessitam de outro tipo de mão de obra para reprodução

do capital. A educação oficial objetiva responder a essas novas necessidades sem, no entanto, romper com a lógica e valores inerentes ao sistema. Mészáros salienta, nesse sentido, que:

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante [...] (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

O trabalho também se justifica porque discutirá e apontará proposta para a formação continuada nas redes públicas. É de importância ímpar que os profissionais de educação se coloquem como sujeito de todo o processo de construção de conhecimentos, pois são aqueles que possuem autoridade intelectual, teórica e prática para subsidiar o debate sobre a formação desejada. Esse processo poderá qualificar tanto a educação oferecida pela escola pública, como também as práticas desses profissionais em sala de aula.

Portanto, a difusão do conhecimento sistematizado, por parte dos sujeitos imersos no espaço escolar, contribuirá indubitavelmente para a formação de docentes e discentes. Esse processo pode fazer a escola retomar sua função principal que é socialização e transmissão do conhecimento histórico e científico acumulado pela humanidade.

Assim, as mudanças ocorridas na sociedade causaram confusão na rede municipal quando foram modificadas as metodologias utilizadas para a alfabetização, nas séries iniciais, por conta das mudanças introduzidas pelos diversos governos que passaram pela administração da cidade para responder às novas necessidades do capital e desenvolvimento das forças produtivas em busca da maximização da taxa de lucro e aumento da exploração.

Entre essas mudanças, apontamos a introdução dos ciclos e a progressão continuada como aquela que mais trouxe debates e polêmicas entre os profissionais e as correntes teóricas de pensamentos. Junto a essas questões surgiram importantes discussões e debates e o choque entre duas concepções diferentes de aprendizagem, o método sintético e o método analítico, o uso da cartilha ou não. Nesse panorama a proposta Construtivista seduziu e ganhou adeptos na rede municipal com muito discurso e pouca teoria.

Faremos apontamentos acerca do Construtivismo que se fundamenta nas teorias de Piaget e como os trabalhos deste teórico influenciou a formação oferecida na rede municipal de São Paulo. Essa influência está concretizada na adoção dos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, fundamentados na psicogênese da língua escrita e como os profissionais da educação são formados para aplicação dessa teoria.

Esses pressupostos teóricos fundamentam as medidas adotadas para sanar os problemas que, segundo a administração, têm dificultado a concretização do objetivo principal que é a qualidade final da aprendizagem dos alunos. As medidas para a superação dos problemas passam pela rearticulação

das equipes e das políticas, programas e projetos de formação que na avaliação da administração encontram-se sustentados em eventos ou conteúdos descontextualizados das práticas reais dos profissionais (SME/DOT, 2006).

Os pressupostos teóricos Construtivistas e sua concepção de aprendizagem contribuirão para que se alcancem os seguintes objetivos: Tornar os alunos leitores e escritores *competentes*; Instrumentalizar os alunos para *resolver problemas de seu cotidiano*; Possibilitar aos alunos a *construção* de relações entre os diferentes campos da matemática.

Afirmamos de antemão que este não se trata de método, e sim, de uma teoria epistemológica. Essa incompreensão causou insegurança aos profissionais que trabalham com os anos iniciais. Os alfabetizadores perderam a segurança com a sua prática pedagógica ao terem de modificá-la sem a devida formação, e com a obrigação de cumprir metas de alunos alfabetizados. No decorrer do trabalho, iremos aprofundar essa problemática que a formação oferecida não resolveu.

Para tanto, não poderia ficar à margem uma análise da política de formação continuada oferecida pela administração, e também da política para todo o setor educacional. Entendemos que a ação governamental responde a determinados objetivos, tanto econômicos como políticos, que interferem na formação oferecida e essa ação de governo almeja um profissional que responda as suas concepções.

Esse profissional, portanto, irá aplicar as diretrizes governamentais sem resistência, tomando-as como suas ideologicamente. Não existe neutralidade, o governo responde a uma classe e certamente não é aquela que, em sua maioria, está presente na escola pública. Esses pontos serão tratados no segundo capítulo de nosso trabalho.

Pensamos ser importante fazer um levantamento dos principais teóricos que são objetos da bibliografia dos últimos concursos para contratação de professores na rede municipal, pois entendemos que a produção teórica desses autores engendram o tipo de formação e o perfil dos profissionais que o Estado necessita para formar os sujeitos para o mercado de trabalho.

Analisaremos os pressupostos desses autores naquilo que tange à formação de professores e assim traçaremos o perfil dessa formação e poderemos desvelar os interesses políticos e ideológicos que norteiam as políticas públicas para educação e a formação de seus profissionais.

Por fim na conclusão apresentaremos a construção de outra proposta de formação, contrária a essa apresentada pelo governo, pois para nós, é necessário ouvir aqueles que estão, no interior das escolas públicas, transmitindo saberes e que estes saberes são primordiais para a construção de um ensino de qualidade. O profissional de educação é fundamental nas políticas educacionais. É ele o responsável direto pela aplicação e o êxito dessas políticas, no entanto, este profissional precisa sentir-se partícipe e construtor dessas ações e propostas. Sejam elas de formação profissional continuada ou inicial.

Di Giorgi & Outros (2010), diz que só é possível obter êxito em reformas educacionais quando se considera o professor como o parceiro ativo nessa empreitada e que é necessário também, levar-se em conta suas necessidades formativas, profissionais e pessoais. Para fundamentar essa afirmação, com que concordamos também, recorre a Almeida (1999) que afirma:

“os professores constituem os elementos responsáveis pelo sucesso ou fracasso de uma reforma educativa, visto que assumem papel importante no alcance das mudanças, sendo eles, em última estância, quem decide se quer mudar ou não” (ALMEIDA, 1999).

Porém, sabemos que as adversidades, da carreira e da jornada de trabalho, não permitem a esses protagonistas transformarem suas práticas cotidianas em ciência, em pesquisa acadêmica. Sabemos que para tanto se faz necessária uma sólida formação acadêmica que não é possível com a jornada a qual os profissionais da educação estão expostos. Discordamos de Di Giorgi & Outros (2010) quando enfocam a formação sob o manto da teoria do professor crítico-reflexivo presente principalmente no conceito de Donald Schön e na epistemologia da prática que fundamentam os programas de formação de professores tanto na esfera municipal como na esfera estadual.

Ir além da formação fundamentada em cursos de curta duração que objetivam apenas o treinamento e a apropriação de práticas para aplicação em sala de aula, sem, no entanto, o aprofundamento e estudo das teorias que estão no cerne desse tipo de formação. Formação esta que não auxilia o profissional a ir além do conhecimento fragmentário do cotidiano que se manifesta segundo a lógica da vida cotidiana que é adequada aos objetivos prático-utilitários do espaço do cotidiano.

Neste sentido essa formação insere-se num contexto marcado por relações de subordinação e domínio que essa cotidianidade acaba no plano da individualidade determinando aquilo que o sujeito na forma e no plano de sua atividade reproduz esse conhecimento existente caracterizado por alienação e injustiça social. Assim afirma Giardinetto:

“Na sociedade alienada, a lógica conceitual adequada aos objetivos prático-utilitários já não vai ser prático-utilitária de uma vida cotidiana que humanize o homem, mas vai ser uma lógica prático-utilitária a serviço do capital (GIARDINETTO, 1999)”.

A afirmação de Giardinetto corrobora com a avaliação que temos sobre a política e formação de professores oferecida pela Secretária Municipal de Educação que não responde aos anseios de seus profissionais e muito menos dos interesses da classe trabalhadora, pois no caso do conhecimento escolar e de sua apropriação não podemos tratá-lo dentro da mera lógica do cotidiano, ainda mais de um cotidiano alienado. Esses conhecimentos possuem em sua lógica conceitual formas de pensamentos muito mais complexas e superiores que as utilizadas no cotidiano. Em nosso

entendimento formação continuada oferecida segue e está em consonância com as diretrizes do Estado e dos documentos norteadores, os PCN, desse modelo vigente e não permite o rompimento com a esfera da cotidianidade alienada. A esfera da cotidianidade não-alienada é quando o indivíduo pode ter uma relação consciente com seu cotidiano, pois esta será mediada pelos conhecimentos científicos, ético-filosóficos, artísticos e políticos, portanto mediados pelas objetivações genéricas para-si (ROSSLER,2006).

Capítulo I

ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS

1.1-Concepção de Estado/ Escola pública

Ao abordarmos a política de formação de professores adotada pelos governos, tanto na esfera municipal, como estadual se faz necessário localizar o papel das políticas públicas sociais implantadas nos últimos vinte anos pelos governos que se estabeleceram na gestão do Estado a partir de 1994. Para isso, afirmamos que é necessário compreendermos primeiro a concepção de Estado que alicerça esses governos. Essa compreensão é de suma importância, pois dessa concepção resultará determinada política de intervenção na sociedade.

Este capítulo tem como objetivo apontar elementos que contribuam para a tentativa de compreensão dessa concepção, e quais os resultados que determinada concepção de Estado influenciam as políticas dos governos. Para isso buscamos as questões de fundo, que são as relações entre Estado e políticas sociais, pois isto é o que vai informar e revelar as escolhas feitas, os caminhos, os modelos, as decisões tomadas, e qual a estratégia da ação governamental.

Para sermos exitosos em nosso intento, buscamos fundamentar nossos argumentos no texto de Heloisa de Mattos Höfling que analisa dois autores representantes de escolas de pensamentos econômicos opostos, antagônicos. São eles: Milton Friedman, ícone do neoliberalismo e Claus Offe, da escola marxista. Assim, a autora buscará o pensamento de cada um sobre a relação entre Estado e políticas sociais. Os pressupostos apresentados pelos autores estão presentes nos debates sobre o papel do Estado frente às políticas sociais, inclusive às educacionais, desde o início da década de 1990.

Na análise, objeto de nossa crítica, segundo a autora, as políticas implantadas pelos governos apresentam fatores importantes de natureza diversa e com determinados aspectos quando tratamos ou nos referimos às políticas sociais como: saúde, previdência, habitação, saneamento e principalmente a educação. Ao abordarmos este último tema, faremos algumas inferências, pois se trata da área de nosso interesse e referente ao nosso trabalho. As políticas públicas refletem o contorno de Estado a qual se referem ou estão inseridas.

O Estado é definido como um conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação de um governo. Este último é definido como o conjunto de programas e projetos que parte minoritária da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para o conjunto da sociedade. Nós nominamos essa parte minoritária como frações da burguesia que em dado momento

estão dirigindo o Estado através de governos e controlam, portanto, as finanças e dirigem as verbas públicas de acordo com os interesses das frações que representam.

Para nossos propósitos a definição de Estado é aceita, porém este não caminha na neutralidade. O Estado representa um poder de coerção perante toda a sociedade e legitima o poder de uma classe minoritária sobre outra que se assenta na exploração do trabalho; aqui nos referimos à categoria marxiana. Esta coerção é exercida através dos Aparelhos Repressivos do Estado conforme a concepção definida por Althusser (GOMES, 2003).

As políticas aplicadas pelos governos são resultantes das disputas e conflitos entre as frações da burguesia para manter o controle do Estado e o sistema capitalista. Exemplo disso é o setor financeiro que desde o fim do período ditatorial tem mantido sua hegemonia no controle da política econômica, seus interesses e lucros através da política de juros altos e da rolagem da dívida pública por parte dos governos (BOITO JR,1999).

Esta política desagrada, por exemplo, a fração industrial da burguesia brasileira, principalmente o setor exportador, ao atrair capital especulativo e desestabilizar a taxa de câmbio depreciando o dólar e valorizando a moeda nacional. Essas disputas interferem nas ações do aparelho estatal e não raras vezes os setores que sofrem contingenciamentos de verbas para investimentos são as áreas sociais.

1.2-Políticas públicas/ organizações sociais

As políticas públicas não se restringem somente às ações do Estado, pois este não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e aplicariam as políticas públicas. O Estado deve desempenhar o papel de mantenedor e indutor de um processo que envolva outros agentes, além dos órgãos públicos, na tomada de decisões.

A participação da sociedade civil e suas organizações, na definição das políticas públicas, assume um caráter importante na atualidade visto que essas organizações do terceiro setor atuam onde o Estado e sua burocracia técnica não conseguem prover serviços de qualidade com eficiência e baixo custo.

Entre os anos de 1990 até 2002, os governos de Fernando Collor de Melo e de Fernando Henrique Cardoso seguiram a ortodoxia neoliberal com o afastamento da ação do Estado como indutor dos investimentos no desenvolvimento econômico e social ao contrário do período seguinte a partir 2003, com o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que retoma o papel do Estado com indutor e agente de financiamento e fomento do desenvolvimento econômico e social.

Nas decisões sobre políticas públicas, o Estado é mais amplo e deve contemplar outros setores da sociedade, além de sua própria burocracia técnica. Assim é pertinente apontar o que diz Fernando Henrique Cardoso no texto *Reforma do Estado*, de 1998 a respeito do papel desta Instituição:

“Mudar o Estado significa, antes de tudo, abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista, de um Estado que, por força de circunstâncias, concentrava-se em larga medida na ação direta para produção de bens e serviços” (CARDOSO, 1998).

Somos críticos a essa posição, pois sabemos que os neoliberais defendem que o serviço público necessariamente não deva ser estatal. Determinados setores podem ser públicos, porém administrados pela iniciativa privada. Na área educacional percebemos com clareza os resultados desse ponto de vista nas escolas públicas, e principalmente nas universidades públicas, com a criação das Fundações de Apoio que não raras vezes prestam serviços de assessoria para a elaboração de projetos de formação de professores e racionalização do setor educacional.

No setor da saúde prevaleceram as Organizações Sociais de Interesse Públicos. Assim, o argumento, de Höfling (2001), em defesa das chamadas entidades da sociedade civil é emblemático e esclarece de vez sua posição: *“Entendo educação como uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado- mas não pensada somente por seus organismos”* (HÖFLING, 2001).

Esse posicionamento tem permeado o setor educacional desde o início da década de 1990 e permanece presente em nossos dias através dos acordos e contratos de prestação de serviços no interior das escolas com a contratação de professores temporários e oficineiros, em detrimento do concurso público.

Mais adiante Höfling delimita os termos de sua reflexão sobre política educacional, inserindo-a nos marcos do Estado Capitalista, ao contrário de nossa posição, segundo a qual atuamos dentro do sistema capitalista, porém queremos superá-lo, e com isso, construir uma nova escola, acreditando que está será resultado da superação do sistema e não o contrário.

Sabemos que no contexto da luta de classes dentro do sistema capitalista a correlação de força é desigual para os trabalhadores, pois estes têm contra si toda a estrutura do Estado Capitalista e, como já apontamos antes, seus aparelhos repressivos, que detêm o monopólio da força e da violência.

Além destes, pesam contra os trabalhadores e suas organizações, uma pluralidade de “Aparelhos Ideológicos do Estado” que desempenham um papel por meio da ideologia disseminando valores alheios à classe operária, fazendo com que esta os assumam como seus, por meios não coercitivos (GOMES, 2003).

Claus Offe, de acordo com Höfling (2001), entende que o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital. Neste ponto temos um senão, pois para nós o Estado sempre estará a serviço dos interesses do capital. Em momentos de crise do sistema e conforme o recrudescimento da luta de classes e do movimento operário, o Estado Capitalista opera algumas concessões para conter as

reivindicações da classe operária. O estado de bem estar social na Europa do pós-guerra é exemplar dessa política.

Em seguida Höfling (2001) questiona como e a partir de quais interesses surgem as políticas sociais do Estado Capitalista. Para obter a resposta desejada busca novamente o autor alemão Claus Offe que afirma *“a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado”*. A inferência nossa no parágrafo anterior esclarece como esta transformação fundamenta-se na criação das políticas compensatórias para conter a luta reivindicatória.

Ao observarmos a afirmação de Claus Offe e voltarmos o olhar para a realidade brasileira verificamos que seu ponto de vista tem fundamento. No Brasil nos últimos anos, meados da década de 2000, presenciamos a aplicação das políticas sociais compensatórias que para o bem ou para o mal têm aumentado o poder de compra ao inserir no mercado de consumo parcelas da população que estão abaixo da linha de pobreza.

Na área educacional os programas de financiamento estudantil, como o Fies e o Prouni, têm destinado verbas públicas para as instituições privadas enquanto as universidades públicas sofrem com a falta de verbas. Esses programas têm como objetivo a desobrigação do Estado com o financiamento público e a sua expansão, obedecem às diretrizes apontadas pelo documento elaborado pelo Banco Mundial e publicado em 1994 com o título de *“La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de La Experiência”* e segue as resoluções aprovadas pela Conferência Internacional de Educação para Todos ocorrida em 1990 (FERNANDES NETO, 2009, p.26).

Por outro lado, tem também o efeito de conter os movimentos reivindicatórios de parte dos movimentos sociais organizados, na medida em que estes têm sido cooptados para a defesa das políticas sociais do governo. Esse fato também é observado em relação aos sindicatos e às centrais sindicais.

Para a autora, o economista da Escola de Chicago Milton Friedman é aquele que desenvolveu de maneira mais explícita as ideias e pontos de vistas sobre políticas sociais, principalmente a educação, e como estas políticas provocam desarranjos e desigualdades na sociedade. Assim, Friedman opunha-se às políticas de bem-estar social e aos planos para recuperação da economia protagonizados e defendidos por Keynes (1883-1946) no período do pós-guerra.

Nessa época em que o Estado era o indutor do desenvolvimento através da aplicação de vultosos recursos orçamentários com o intuito de induzir o crescimento econômico e social, Friedman foi defensor da não interferência do estado nas esferas da vida pública e econômica da sociedade.

Para Friedman a função do Estado era somente a garantia dos direitos individuais, principalmente a propriedade privada como direito natural e pedra basilar do sistema capitalista. O Estado tinha como função a arbitragem dos conflitos que surgiam na sociedade, não o poder de regular estes conflitos. Porém, em nossa opinião, a sociedade não é tão idealizada para tanto.

No choque de interesses de classes entre trabalhadores e proprietários a balança sempre penderá a favor desses últimos, pois detêm o poder e o controle do Estado. A relação é desigual. “*Não existe liberdade entre desiguais, liberdade e igualdade são fatores indivisíveis, se quisermos ser livres não podemos ser desiguais*” (ARCARY, 2011).

Numa sociedade marcada pela desigualdade os trabalhadores sempre levam a pior, jamais serão livres e emancipados. Ao contrário daquilo que afirmam os liberais, o mercado jamais será equalizador e regulador da riqueza e da renda, pois a visão do mercado está voltada para a individualidade e a competição em busca do lucro, fim maior do sistema capitalista que necessita se reproduzir incessantemente.

Os liberais, coerentes com estes postulados, não defendem a responsabilidade do Estado com a educação pública e as políticas de universalização, pois estas acabariam com o direito individual de escolha. Para Milton Friedman, os pais e filhos são consumidores, os mestres e gestores de escolas, produtores. Estabelece-se uma relação mercantil, de compra e venda. Observamos, aqui, a transformação da educação em mercadoria. Assim, as instituições de ensino são prestadoras de serviços e reguladas pelas leis de mercado. Para os neoliberais a concorrência do mercado é fator de garantia da qualidade.

Para Friedman, a privatização da educação seria benéfica para todos porque os empresários possuem maior competência e experiência que o Estado para gerenciar, administrar e oferecer o serviço com a qualidade desejada. Isso possibilitaria a cada um se colocar de acordo com seus próprios méritos e possibilidades num lugar adequado dentro da estrutura social.

Com isso, Höfling (2001) afirma que o grau de pressão e organização dos sujeitos sociais são fatores fundamentais na conquista de direitos sociais e na sua ampliação. As administrações públicas, alheias aos interesses de grupos detentores do poder econômico e sem privilegiá-los, devem estabelecer programas e ações de universalização que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos presentes na sociedade, revertendo assim o desequilíbrio social. Esse posicionamento tem sido hegemônico na atualidade naquilo que tange aos programas sociais, porém os grandes grupos do setor financeiro, industrial e do agronegócio tem conseguido fazer valer seus interesses e privilégios através dos programas de incentivos e renúncias fiscais.

Para nós, essas políticas vão de encontro ao processo de emancipação da classe trabalhadora, mantém a classe sobre o jugo do capital. Nada mais ilusório do que pensar na possibilidade de reformar o Capitalismo. Exemplo dessa política é a realidade brasileira.

Neste universo, de discussão e debate, faz sentido uma observação de Marx a respeito dos homens, citada por Laurindo Lalo Leal Filho em seu texto “*O telespectador aprisionado*” publicado na Revista do Brasil, em janeiro de 2011, que diz muito sobre a situação das classes desfavorecidas na sociedade:

“sob o domínio da burguesia são idealmente mais livres do que antes (no feudalismo), pois suas condições de vida lhes são fortuitas: na realidade, porém, são menos livres, pois estão submetidos à coerção das coisas”.

A emancipação dos homens passa pela libertação dessas amarras.

Assim, para aqueles que nas últimas décadas têm afirmado que os paradigmas para século XXI são outros, tomamos como referência os posicionamentos de Martins de que esses paradigmas não estabelecem relações objetivas entre os postulados que apresentam e os efeitos na consciência dos professores e alunos e conseqüentemente na organização política pedagógica da escola (MARTINS, 2011).

Essas relações têm contribuído muito mais para a manutenção da ordem neoliberal e globalizante em detrimento do desenvolvimento crítico de seus membros, sejam professores e alunos, colocando-os como vítimas da estrutura política e social que nesse panorama nunca é questionada.

Ao não se enfatizar a formação dos indivíduos para modificar essas relações, a possibilidade de mudanças significativas através da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados não se desenvolve e o trabalho docente e a formação de professores convertem-se em estratégias de adaptação (MARTINS, 2011).

Capítulo II

A Formação de professores

2.1- Papel da escola na sociedade do conhecimento

A formação de professores tem sido objeto de pesquisa e debates por parte de diversos autores, principalmente do início da década de 1990, quando das mudanças e reformas ocorridas no âmbito da educação oferecida pelo setor público. Para os administradores do Estado, o setor educacional passava por uma crise de gestão e não atendia mais às necessidades formativas impostas pela estruturação e reestruturação do capital que se pautava pelo “neoreprodutivismo” e suas vertentes, o “neoescolanovismo” fundamentado na pedagogia do “aprender a aprender”, no construtivismo, com individualização da aprendizagem e na pedagogia das competências (Martins, 2010). Assim nas palavras da autora ocorre o seguinte:

Caberá à escolarização oportunizar os meios pelos quais o aluno se coloque como sujeito de sua aprendizagem, entendendo-se que, assim consequentemente, ocupará seu lugar na sociedade de modo “crítico” e “cidadão” (MARTINS, p- 7 2010).

A autora caminha um pouco mais para conceituar a individualização da aprendizagem calcada no fato de o aluno aprender por si mesmo, buscar o conhecimento para a resolução dos problemas propostos. Conhecimento este que propiciará alcançar o seu lugar na sociedade em constante transformação, vejamos:

Aliando-se a esses objetivos, a ênfase recai nas aprendizagens que o aluno realiza a partir de si mesmo, no respeito às suas necessidades e motivações nos limites daquilo que identifica como problema a partir de um diálogo com o seu contexto. Identifica-se, pois, a formação escolar com o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas (MARTINS, p-7, 2010).

A escola, nesses marcos, deve formar o indivíduo para atuar na chamada sociedade do conhecimento, em constante transformação, portanto dinâmica. As constantes transformações fazem com que o conhecimento adquirido hoje não tenha significado amanhã e o indivíduo que não se adequar ao paradigma proposto não terá lugar na sociedade e no mercado de trabalho.

O papel da escola, nessa sociedade do conhecimento, deveria mudar, não há mais espaço para um modelo anacrônico fundado na transmissão de um conhecimento que não tem função nessa nova

realidade. A escola atual deve buscar outros princípios que não aqueles resultantes da transmissão de conhecimentos por alguém (DUARTE, 2003).

Assim essa escola deveria se adequar, não só os seus objetivos pedagógicos, como também administrativamente aos princípios da gestão empresarial, com os programas de qualidade total, metas de produtividade e sistemas de avaliação do produto, em detrimento dos processos de aprendizagem.

A influência das agências internacionais (Banco Mundial, UNESCO, FMI, UNICEF) exigiam cada vez mais adequações nas redes de ensino com base em parâmetros mercantilistas do mundo empresarial sistematizados nas consígnias de qualidade, produtividade, equidade com racionalização e melhor uso dos recursos existentes (SAVIANI, 2000).

Neste sentido o relatório da UNESCO, escrito pela comissão internacional presidida por Jaques Delors, não deixa dúvidas da ingerência das agências internacionais e do imbricamento entre a política educacional e a adequação do Brasil aos interesses ditados pelo capitalismo mundializado. Duarte (2000) afirma que essa adequação é antes de tudo um processo de adaptação ao mercado mundial, um processo de desregulamentação do mercado interno para deixar o caminho livre para os ditames do capital.

Da mesma forma que a sociedade e os países devem se adaptar a globalização, pois segundo os teóricos do neoliberalismo isso é um processo natural e espontâneo, a educação não ficará a margem desse processo, principalmente a formação continuada de professores.

A formação inicial e continuada de professores não ficou ao largo desse debate, pois, da mesma forma que se faz necessário uma formação diferenciada para os alunos, eram necessários novos paradigmas para formar os profissionais da área. Estes, por sua vez, deveriam atender aos interesses fundantes do modelo de competências para “agir na urgência, e decidir na incerteza” como definia Perrenoud (2001) em seus inúmeros trabalhos ao longo das décadas de 1990 e 2000.

A política de formação aplicada pelo Estado toma cada vez mais o formato de pacotes fechados que são aplicados em diversos contextos geográficos e diferentes públicos caracterizando a chamada “*pedagogia fast food*”: sistemas de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação (GENTILI, 1996).

Neste modelo formação assume a forma de mercadoria e com isso todo o cabedal teórico e vocabular de uma empresa adentra o espaço da escola. Perde-se assim o caráter social da educação, o novo é a perspectiva do mundo dos negócios que estimula o êxito empresarial, além é claro da garantia de lucros para as instituições educacionais voltadas para esse novo mercado. Essa formação é vendida e consumida como qualquer mercadoria, não possibilitando aos indivíduos a conquista da autonomia intelectual, posto que tenha como centro o aperfeiçoamento para que realize sua função da forma mais produtiva que resulte em um desempenho pragmático e quantificável.

Outro ponto importante nesse debate é a participação dos profissionais de educação nos projetos de formação contínua a partir de suas necessidades e de sua voz nesses projetos, de maneira que modifique e supere a dicotomia entre teoria e prática e a falta de articulação das ações formativas e a realidade do professor que aparecem na forma de treinamentos, reciclagem e capacitação (DI GIORGI *et al*, 2010).

O silenciamento da fala, da voz do professor nos programas de formação impede o desenvolvimento teórico, prático e profissional, pois somente uma sólida formação inicial será capaz de alavancar e fomentar a reflexão sobre determinada realidade e principalmente sobre a prática. A fala e a voz do professor devem ser presentificadas pelos próprios professores e não por aqueles que estão apartados do ambiente escolar, que estão presentes nos gabinetes e estruturas de gestão criando políticas distantes da escola.

A participação dos profissionais de educação da qual falamos não pode significar o afastamento da teoria e sim aprofundar a exigência de que as propostas e os programas apresentem e privilegiem uma forte e sólida formação teórica, não se atendo assim, somente aos estudos reflexivos sobre a prática, apartados da realidade e que não consideram as condições históricas e sociais que estão no cerne das crises educacionais ao longo do tempo, e do esvaziamento das funções da escola e do trabalho do professor.

Além da participação dos profissionais da educação e de sua voz nos programas de formação continuada, outra questão se apresenta, e não está diretamente ligada à formação profissional propriamente dita, mas sim às questões estruturais e de organização da escola, que muitas vezes são secundarizadas, porém preponderantes para o bom desempenho do professor e da escola no oferecimento de uma educação de qualidade que responda aos anseios da maioria da população. Sabemos que o debate sobre qualidade insere outras questões no universo educacional. Entendemos que a qualidade aos olhos do mercado não é a mesma que a qualidade no entendimento daqueles que militam pela valorização da escola e da educação pública.

A falta de profissionais de outras áreas, como a psicologia, assistência social e principalmente dos servidores técnicos do quadro de apoio é fator determinante na qualificação do ensino na medida em que faz parte da estrutura oferecida pela escola. As condições de trabalho e melhores salários são fatores que influenciam e determinam a qualidade da ação do professor.

Assim, é imprescindível para a busca dessa qualidade, a discussão sobre a importância e a priorização da formação continuada e do papel do professor nos anos iniciais. Os profissionais dos anos iniciais são responsáveis por uma etapa importante da aprendizagem, que terá reflexos em toda a educação básica, principalmente para o desempenho e o futuro escolar dos alunos.

Segundo Di Giorgi *et al* (2010), a concretização do acesso e do direito à educação depende desses profissionais e esse direito, que o autor qualifica como novo, pressupõe, também, uma educação nova, em escolas novas e, portanto, professores com novos papéis e novas formações

profissionais. Profissionais que proporcionem as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento pleno dos alunos que envolvam as dimensões afetiva, ética, estética e intelectual.

Porém entendemos que esta educação nova somente se concretizará com profissionais com sólida formação teórica, portanto diferente das propostas apresentadas nos projetos de formação continuada e inicial aplicadas pelas três esferas de governo. As dimensões apontadas por Di Giorgi *et al* (2010) acaba por individualizar o conhecimento e restringi-lo somente a esfera do cotidiano. Isso é próprio daqueles que fundamentam seus estudos teóricos nas pedagogias ativas presentes nos pressupostos teóricos do escolanovismo.

A formação inicial e continuada apresenta nuances que precisam ser desveladas. É por meio dela (formação) que se forjará o profissional responsável pela formação de indivíduos para atuar não só no mercado de trabalho, mas nas várias instâncias da sociedade. Sabendo que não existe neutralidade na ação do Estado, e no próprio Estado, nas mais diversas áreas, e na educação não é diferente, a formação desse indivíduo torna-se condição *sine qua non* para a preservação da hegemonia da classe dominante.

Portanto, os programas de formação devem seguir e ir ao encontro do perfil profissional desejado pelo grupo hegemônico presente no interior da sociedade. A escola não deve formar sujeitos críticos à dominação ideológica, política e econômica da classe dominante, pois essa classe precisa manter a maioria da população presa à ideia de que não é possível outro caminho que não seja a adesão aos modelos dominantes (DUARTE, 2006).

Para nós, se faz necessária uma formação que rompa com esse paradigma, pois os números das inúmeras pesquisas e avaliações apresentadas pelas três esferas de governo não têm sido satisfatórios, não têm sequer dado conta da formação primária, capaz de possibilitar trabalho nas mais simples atividades profissionais.

O paradoxo está posto, nossos alunos completam todo o ensino fundamental, mas não são capazes de interpretar ou produzir um texto simples. A superação desse paradoxo passa pela reavaliação de todo processo e programas de formação propostos e oferecidos pelas esferas públicas, em nosso caso a esfera municipal, ou seja, a formação continuada oferecida pela rede municipal de São Paulo. Assim, não é possível uma análise neutra da proposta da prefeitura.

É necessário localizá-la e relacioná-la com o processo histórico e social da sociedade e do desenvolvimento das forças produtivas, pois as mesmas responderão a determinadas disputas entre grupos hegemônicos presentes dentro da sociedade, e não são neutras, nem estão isoladas. Fazemos eco aqui com Martins (2010, p.14) ao afirmar que nenhuma formação pode ser analisada senão na complexidade da trama social na qual faz parte.

A formação de professores diz respeito à disputa pela hegemonia dentro da sociedade e está inteiramente imbricada com ela, pois as práticas profissionais não são isoladas, não são objetos de sujeitos únicos e sim de sujeitos sociais.

Portanto, se assim devem ser analisadas as propostas de formação continuada, por que não também a formação inicial? As contradições inerentes à sociedade de classes estão presentes e perpassam as propostas de formação, mesmo que aqueles que são objetos dessa formação não tenham plena consciência dos pressupostos ideológicos que sustentam esses programas. Vejamos o que nos diz Martins (2010):

Sob a égide do modelo econômico e social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser o produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados (MARTINS, 2010).

Acreditamos no ponto de vista da autora, pois a formação do professor volta-se para que esse indivíduo enquanto sujeito individual tenha as condições intelectuais necessárias para desempenhar determinado tipo de trabalho dentro da sociedade. Isso está ligado não somente sua individualidade, mas ao produto social de sua ação ou trabalho, que corresponde às demandas necessárias para manter hegemonia de uma classe sobre outra.

Duarte (2000) complementa e localiza a questão acima quando trata do conhecimento necessário à elevação do nível intelectual das classes subalternas, que são atendidas prioritariamente pelas instituições públicas de primeiro e segundo graus, tanto na esfera municipal como na esfera estadual. Assim:

... ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção (DUARTE, 2000).

Para nós a escola pública ainda é o espaço da disputa pela hegemonia do conhecimento sistematizado e construído historicamente pela humanidade e que em dado momento foi subtraído pela classe dominante, a burguesia, como se fosse propriedade sua, privada, e negado a grande maioria a classe trabalhadora que fazem uso da escola pública. Segundo Gramsci a escola para os trabalhadores deveria ser assim:

Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja pré- fixada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para realizar sua própria

individualidade do melhor modo possível e, por isso do modo mais produtivo para eles mesmos e para coletividade (GRAMSCI, 2010).

Porém, a contradição reside também na necessidade que o sistema capitalista tem para se reproduzir. Para isso, segundo Freitas (2012) a burguesia é obrigada a fazer investimento na educação e na formação da mão de obra condizente com as novas exigências do sistema capitalista porque se faz urgente a recuperação das taxas de acumulação de riqueza baseadas em novos padrões de exploração da classe trabalhadora (FREITAS, 2012).

Outra contradição inerente a este panorama aos quais as forças progressistas devem se atentar é se devemos abandonar a escola pública como campo de luta e deixá-la aos ditames do capital ou atuarmos em seu interior para conduzir o processo de formação diferentemente do interesse da classe dominante, que é o de formar um novo trabalhador para otimização da acumulação de lucro e acentuação da exploração (FREITAS, 2012).

Para nós, devemos ter como estratégia a disputa e a escola pública como campo de luta para formar um novo homem que, com o conhecimento construído historicamente, possa por abaixo o sistema do capital. Sabemos que a escola e seus profissionais sozinhos não mudarão as relações de classe presentes na sociedade, mas o conhecimento sistematizado tratado presente em seu interior pode vir a ser o alicerce para a possibilidade dessa transformação em favor dos trabalhadores. Neste caminho, vale citar o que diz Freitas (2012, p.127) sobre as consequências dos interesses do capital na educação:

a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada pelo um “novo professor”- todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” , nos “resultados”- a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários- uma “ perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”(FREITAS, 2012).

À luz desses acontecimentos e dessas premissas, as políticas de formação implantadas na rede estadual de São Paulo datam do ano de 1994 quando era secretária de Estado para a área da educação a professora Teresa Roserlei Neubauer. Essas mesmas políticas atingiram a rede municipal de São Paulo

a partir do ano de 2004 quando o mesmo grupo político que governava a esfera estadual assumiu a esfera municipal.

O texto de Freitas (2012), segundo aponta o prefácio foi concluído em julho de 1994, continua atual e serve de fundamentação para observarmos como se deram as origens dessas políticas e como aqueles pressupostos, apontados quando da primeira edição, se fizeram realidade ao transformarem-se em políticas de governo.

Além das questões de localização política do debate acerca da formação continuada apontados no tópico anterior, partiremos agora para apontamentos que estão relacionados com a formação profissional e os saberes docentes. Precisaremos como essas duas categorias se relacionam e as consequências para o trabalho e a formação docente e como aparecem em diversos autores pesquisadores da área de formação de professores.

2.2- O professor reflexivo

O teórico Maurice Tardif aponta três questões que segundo ele têm permeado essas discussões e centralizado o debate acerca da profissionalização do ensino e da formação de professores. Para tanto, se interroga sobre quais são os saberes efetivamente utilizados pelos professores em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos. Esses saberes, para o autor, são os conhecimentos, competências e habilidades requeridas no momento de sua prática (TARDIF, 2002).

Essa primeira questão parte da premissa de que os conhecimentos operados pelos professores no momento de aula são outros, não aqueles adquiridos na formação inicial, ou seja, na universidade, os conhecimentos elaborados pelos pesquisadores e que são incorporados no repertório intelectual do futuro professor. A pergunta a ser respondida é como mensurar se esses conhecimentos e os saberes universitários se integram e contribuem para construir relações entre os profissionais da universidade e os profissionais que atuam no ensino fundamental e médio.

Essa integração de que fala Tardif é fundamental para o debate sobre profissionalização do ensino e formação de professores. A segunda questão, portanto, é como os conhecimentos práticos se distinguem dos conhecimentos elaborados pela universidade e dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial. As respostas para essas questões pressupõem relações que deveriam existir entre a universidade e a escola e os profissionais do ensino básico.

Na busca das respostas para o problema, posto que esta resposta não seja única, Tardif propõe como roteiro fazer breve descrição da conjuntura social na qual está localizado o debate, a definição daquilo que ele entende por “epistemologia da prática profissional”, onde destacará algumas características que acha importante na prática dos professores e, por fim, algumas consequências da análise dos programas de formação de professores e as práticas dos formadores de professores.

Para Tardif, o contexto em que ocorre o debate da profissionalização passa por um período de crise e paradoxalmente outras profissões também estão à procura de novos embasamentos em seus fundamentos epistemológicos. Assim, as questões não dizem respeito só ao setor educacional e muito menos estão restritas a uma região do globo. A crise espalha-se desde a América do Norte, passando pela Europa, e também está presente na América Latina. Essa avaliação do campo educacional está presente em outros autores citados por esse trabalho, porém com diferentes maneiras de superar o problema.

A busca desses novos fundamentos tem como pano de fundo as transformações que ocorreram e vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Essas mudanças chegaram ao setor educacional através das reformas propostas por diversos governos, sustentadas por novas ideologias da formação e do ensino que dessem conta dos novos paradigmas da economia globalizada, alinhada aos avanços tecnológicos.

Percebemos a necessidade da localização do debate sobre formação num panorama mais amplo, não restrito somente ao campo educacional e pedagógico, mas dentro de um contexto que leva em consideração as transformações na conjuntura política e econômica que por sua vez engendram transformações no mundo do trabalho, na formação de mão de obra e finalmente na formação oferecida pela escola.

Assim, os profissionais não só da educação, como de outras áreas, não respondem mais às necessidades do modelo atual. A formação dos últimos vinte anos, segundo o autor, apoiava-se em conhecimentos especializados, formalizados em disciplinas científicas, as ciências naturais, as ciências humanas e as ciências da educação resultando na primazia do diploma e do conhecimento adquiridos nos centros universitários.

Essa formação tem se apresentado muito mais como um treinamento e por isso não se sustenta na realidade, ao não considerar a experiência profissional e a experiência do professor enquanto e possuidor de saberes que podem servir de caminhos ou referências que rompam com o tecnicismo, a separação entre teoria e prática, a ciência e o saber-fazer como técnica e aplicação.

Essas transformações são inerentes às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Elas devem ser consideradas ao passo dos novos paradigmas construídos com a ascensão do ideário neoliberal que teve origem nas teorias de Friedrich Von Hayek (1899- 1992) publicadas no livro intitulado *O caminho da servidão*, de 1944. Essa obra fundamentou a economia política neoliberal e deu suporte ideológico ao processo de internacionalização do capital que ficou conhecido como globalização. A obra tece elogios ao livre mercado e a liberdade individual como o suporte para o equilíbrio social (ZANGIROLAMI, 2009).

Para Tardif, o conhecimento obtido na universidade não é mais suficiente para o desempenho profissional satisfatório, pois os profissionais perderam a perícia profissional, ou seja, os conhecimentos, estratégias e técnicas utilizadas para solucionar situações problemáticas concretas. Essa perícia aproxima-se hoje de um saber muito mais ambíguo, de um saber muito mais situado e localmente construído. A transformação da sociedade e as modificações no interior da escola, nas

relações presentes no cotidiano escolar, não se sustentam mais com as práticas e saberes que os profissionais de educação possuem.

A superação dessa situação passa pela formação continuada e pela necessidade do profissional desenvolver o hábito da autoformação. Os conhecimentos são evolutivos e progressivos e a formação deve acompanhar essa dinâmica que reforça ainda mais o papel da universidade e dos programas de formação continuada, além da participação dos profissionais da educação na formulação dos programas.

A educação e a formação continuada têm sido nos últimos tempos objetos de amplos debates por conta dos resultados do desempenho escolar dos alunos das escolas públicas que não têm alcançados índices compatíveis com outros países até mesmo da América Latina. Para nós, os investimentos em formação não têm sido suficientes para reverter o quadro apresentado e a formação oferecida não vai ao encontro das necessidades dos profissionais da educação. Os programas de formação não são discutidos com aqueles profissionais que estão no interior das escolas, ou seja, em sala de aula.

Concordamos com o autor quando ele aponta o distanciamento entre o universo das escolas de ensino básico, as universidades públicas, as IES que formam os profissionais dos seguimentos apontados: o distanciamento entre seus profissionais desloca e opõe os saberes de cada um. Os intelectuais pesquisam e produzem saberes para serem aplicados nas escolas de ensino básico pelos profissionais que nelas atuam.

No entanto, discordamos de Tardif quando afirma que os saberes da experiência devem ser considerados, pois ao propor o que chama de “epistemologia da prática” e afirmar que o conhecimento oferecido pelas instituições de nível superior não correspondem mais às necessidades da sociedade nos parece que o autor desloca o foco de sua atenção para a prática do professor e o conhecimento que este possui fundado na experiência.

Esta proposição não caminha ao encontro daquilo que defendemos na medida em que essa defesa traz consigo um distanciamento da teoria e do conhecimento acadêmico mais aprofundado. Os profissionais devem adquirir esses conhecimentos para que possam romper com o conhecimento tácito, próprio das ações presentes no cotidiano, que não podem ser o vetor que direcionará o desenvolvimento da prática pedagógica. Assim, para nós, esse papel cabe à teoria e a universidade como polo produtor de estudos, conhecimento e ciência.

Tomamos aqui a palavra de Saviani (2011) que busca em Marx a proposição de que a ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas. Para Saviani o modo como a natureza se comporta não é objeto de revelação imediata para a percepção humana. A compreensão desse comportamento está para além da percepção imediata e para o rompimento com o imediato é necessário o suporte da ciência, isso é tarefa da ciência. Observamos no cotidiano da escola que, por diversos motivos, o afastamento da teoria contida nas propostas de formação, como a apresentada por Tardif, contribui para o apagamento da função fundamental da escola que é a busca por assegurar a mudança de mentalidade que implica não apenas

a passagem do senso comum para o pensamento científico, mas acima de tudo a passagem da mentalidade mágica para a mentalidade científica (SAVIANI, 2011.p.15).

Pensamos, sim, que o ensino oferecido pelas instituições que formam professores precisa de ajustes, mas não achamos que essas mudanças deveriam priorizar os saberes profissionais em detrimento das pesquisas acadêmicas. Ao contrário, pensamos que os profissionais das escolas públicas deveriam ter um tempo sabático para retornarem às universidades públicas para novos estudos e tomarem contato com os novos conhecimentos e pesquisas de ponta e produzidas pelas instituições, nas mais diversas áreas do conhecimento.

A não existência de políticas e projetos de formação com esse caráter, que para nós é responsabilidade das instituições públicas, acaba por desmotivar o professor, pois este se sente como mero aplicador de teorias e conhecimento não elaborados por ele, que tiram sua autoridade pedagógica, expropria-o de sua prática, de seus saberes e de seus próprios conhecimentos. Esse fato caracteriza aquilo que Karl Marx chama de divisão social do trabalho, ou seja, a cisão entre o trabalho intelectual e a prática.

No mesmo caminho de Marx, o filósofo István Mészáros afirma que educar é colocar fim à separação entre *Homo Faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias (Mészáros, 2005).

Com o exposto, percebemos que o debate sobre formação está para além das questões educacionais e pedagógicas: envolvem a profissionalização do professor, em contraste ao processo de esvaziamento da profissão docente, e exigem a definição do tipo de homem e sociedade que queremos formar e construir. Sacristán corrobora com o pensamento apresentado acima quando atribui ao discurso pedagógico moderno esse esvaziamento (SACRISTÁN, 1998).

Esse discurso é responsável pela construção de um fosso entre o que é ensinado nas escolas (conteúdos) e as relações sociais, ao valorizar as experiências dos alunos e os conhecimentos imediatos e cotidianos. O professor não é mais detentor do conhecimento, o transmissor e a fonte de informação, seu papel agora é o de mediador entre o conhecimento portado pelo aluno e a cultura externa da escola. A didática mudou seu foco, da reflexão geral sobre o ensino para ocupar-se da instrução técnica e dos meios em que os alunos aprendem (SACRISTÁN, 1998).

Aqui, devemos ter cuidado com a palavra mediação, pois em primeiro momento aparece como algo que está no mesmo patamar, porém ao contrário do discurso de determinados teóricos do neoliberalismo, segundo os quais na educação essa mediação nada mais é do que a anulação do conhecimento do professor em detrimento do conhecimento tácito do aluno, sendo o professor o facilitador, treinador.

Tardif percebe o esvaziamento da profissão docente e sua alienação pela divisão social do trabalho imposta ao professor. Propõe para tanto uma mudança que chama de “epistemologia da prática profissional que para ele é o estudo do *conjunto* dos saberes utilizado *realmente* pelos

profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 235).

A sistematização dos elementos que são operados pelo professor no momento de sua prática e de sua ação concreta é o fio condutor para transformá-lo em produtor de conhecimento e ciência. Conhecer e sistematizar o fazer do profissional, a essência utilizada pelo professor para combinar o conhecimento teórico e prático, além dos conhecimentos adquiridos na ação são pontos importantes para a mudança do paradigma de formação existente.

A reflexão é momento único da ação pedagógica e a revelação desses saberes, de como são operados, poderá modificar e nortear novas concepções de formação profissional inicial ou continuada. Levará os profissionais da educação a desvelar não só os aspectos ideológicos que perpassam a prática docente, como também, conhecer e aprofundar os fundamentos epistemológicos que perpassam o conhecimento pedagógico e as teorias de aprendizagem.

Essa reflexão é tabu entre os profissionais da área. Profissional algum coloca sua prática de aula em debate perante os outros colegas. Não se sente confortável com isso, pois nessa reflexão suas deficiências de formação podem aparecer, sua concepção de escola ficará exposta ao debate coletivo. Essa concepção geralmente fundamenta-se naquilo que ele aprendeu durante toda sua vida como frequentador do espaço escolar, seja como professor e principalmente como aluno, assim como aponta Tardif (2002).

O desconhecimento teórico pode vir a aflorar, pois o profissional não possui o aprofundamento da teoria que embasa determinada prática, não consegue identificar a sustentação teórica daquilo que aplica e faz em sala de aula, e qual o resultado alcançado. Esse ir e vir o professor não consegue fazer. Resulta daí o seguinte adágio presente no interior da escola: ‘a teoria é uma coisa, a prática é outra’. Cristaliza-se assim o desprezo pelo estudo, pela pesquisa e pela formação, que acaba por culpar o aluno pelo fracasso escolar, os profissionais da educação pelo fracasso da escola pública.

Esse desprezo pela teoria, por parte dos profissionais de educação, para nós é resultante das péssimas condições a que foram relegadas as instituições públicas voltadas para a formação de professores e também o fato que essa formação é oferecida em grande parte pelas universidades privadas, que não estão preocupadas com a qualificação de seus cursos e dos profissionais por ela formados e sim em funcionar como fábricas de ensinar voltadas para o lucro, que não se diferenciam em nada das fábricas de salsichas naquilo que tange à exploração de mais- valia conforme as palavras de Marx.

Os profissionais oriundos dessas instituições estão presentes, em sua maioria, nas redes públicas de ensino e com essa formação aligeirada acabam, pelas condições de salários, de trabalho e formação teórica precarizadas, tornando-se presas fáceis para o discurso sedutor do construtivismo, do professor reflexivo presentes no interior da escola, nas Orientações Curriculares e nos PCN.

Essa reflexão de que fala Tardif e outros teóricos da educação, que fundamentam os estudos sobre formação e está presente desde o início da década de noventa nas bibliografias dos concursos para professores realizados por todo o país, situa-se no campo da teoria do professor reflexivo que juntamente com as reformas educacionais e curriculares tem reforçado o modelo de profissionalização fundada na teoria das competências, do saber prático e nas propostas de aprendizagem presentes nos materiais didáticos ofertados para os alunos da rede pública. No entendimento de Facci (2004) a posição de Nóvoa, teórico presente nas bibliografias dos concursos, em defesa da teoria do professor reflexivo é clara, na citação abaixo, a respeito da formação de professores:

Não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995, p. 25).

A sistematização desse conhecimento prático, segundo Tardif, se levada a cabo, pode ser o caminho para a aproximação entre o conhecimento acadêmico, que não deve ser desprezado, e o conhecimento prático presente na ação dos profissionais em sala de aula, prática esta que se sustenta em uma teoria, mas que precisa ser estudada e conhecida, sistematizada como conhecimento acadêmico. Os profissionais da educação precisam ter clareza da importância do conhecimento teórico e entender que sua prática, qualquer que seja ela, tradicional ou progressista, é sustentada e permeada por uma teoria.

Tardif, certo de sua posição, afirma que estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, às práticas de ensino e a um professor seria um absurdo. O profissional, suas práticas, seus saberes não se separam, não são coisas soltas, pertencem a uma situação de trabalho, a uma ação concreta que mobiliza e constroem saberes. Para o autor, uma boa parte da literatura voltada para a formação profissional de professores não percebe a realidade e o cotidiano das escolas e de seus profissionais.

No entanto, para mudar essa realidade, a universidade precisa romper com o distanciamento existente, tanto entre seus saberes acadêmicos e os escolares, como entre seus profissionais e aqueles que estão na educação básica, e atentar para sua função principal que é a formação e pesquisas voltadas para o crescimento intelectual e cultural da população. A universidade precisa perceber a realidade e o cotidiano das escolas e de seus profissionais, caso contrário não terá como produzir literatura voltada para a formação desses profissionais.

De nossa parte reafirmamos nossa posição de que a reflexão pura, simples e individualizada voltada apenas para o universo cotidiano do professor e da sala de aula não propiciará resultados condizentes com a necessidade da escola pública e muito menos condições para que o professor consiga elementos que o auxiliem no entendimento da totalidade histórico social e saia da individualidade “em si” para a individualidade “para si”.

Essa possibilidade somente pode ser oferecida pelo conhecimento acadêmico, teórico e científico, ou seja, o conhecimento escolar produzido nas instituições de pesquisas e nas universidades. Esse nosso posicionamento choca-se com as afirmações de Donald Schön que considera que o conhecimento tácito (cotidiano) é o que deve preponderar no interior da escola, pois este estaria em melhores condições de lidar com a riqueza e a complexidade das situações práticas (DUARTE, p.32, 2010).

Donald Schon, precursor da tese do professor reflexivo, parte da questão da atuação do profissional na realidade e da crítica à racionalidade técnica que não possibilita respostas às variáveis presentes no cotidiano. Para superar esses obstáculos são necessários alguns pressupostos: o conhecimento em ação, a reflexão em ação, a reflexão sobre a reflexão em ação.

Para o autor a formação tem se apresentado mais como um treinamento e por isso não dá conta da realidade ao não levar em consideração a experiência não só profissional, mas a experiência do professor enquanto sujeito e possuidor de saberes que podem servir como caminho para romper com o tecnicismo e com a separação entre teoria, como ciência, e a prática, o saber-fazer como técnica e aplicação.

Também é necessário observar o silenciamento da fala, da voz do professor nos programas de formação, pois somente uma sólida formação inicial será capaz de fomentar a reflexão sobre determinada realidade. A fala e voz do professor deve ser presentificada por ele próprio e não por aqueles que não participam diretamente do cotidiano escolar, que estão nos gabinetes e estruturas de gestão propondo políticas para serem aplicadas pelos professores.

Para nós, o percurso de formação é individual, porém a responsabilidade da formação deve ser coletiva e do Estado. Assim, fazemos a defesa da participação dos profissionais de educação na formatação tanto da formação inicial como dos programas de formação continuada, que no presente não têm respondido às necessidades da área educacional, conforme os resultados das inúmeras avaliações externas aplicadas em todos os níveis de ensino.

Acreditamos que a formação é o caminho para superar grande parte dos problemas ao promover o diálogo entre a prática e a teoria e com isso propiciar o rompimento do senso comum tão presente em nosso meio que tece críticas à teoria, que deve ser criticada, porém com fundamentação e com teoria. Cabe apontar a observação feita por Roosler (2006) da contradição presente no Construtivismo e na teoria do professor reflexivo que defendem a necessidade de uma educação formadora do pensamento crítico ou do pensar criticamente que no entanto esses ideários ganharem uma adesão e repercussão deslumbrada e dogmática através da sedução de educadores e estudiosos da área e que na prática é no mínimo curioso que essa adesão a esses discursos se pautem em processos de sedução, acrítica e espontânea (ROSSLER, 2006).

2.3 - Espaço escolar/Espaço de formação

Com as transformações ocorridas nas relações do sistema capitalista e os seus reflexos no mundo do trabalho e na sociedade, a escola, instituição com papel importante na formação de mão de obra para a sociedade em transformação, entrou em crise. O antigo modelo não contemplava mais as novas necessidades do capital. Portanto era necessário transformá-la e adequá-la aos novos tempos. Para isso a escola deveria adotar os modelos de gestão do mundo empresarial, assim ela responderia aos padrões de qualidade necessários, na formação da mão de obra, com menor custo e resultados melhores.

Essa mudança se processaria na reorganização de espaço, na racionalização do tempo e no reconhecimento dos novos contextos escolares, espaço de formação, construção de novos conhecimentos, espaço de democratização, de conhecimentos, de identidade profissional e culturas organizacionais. Portanto, dentro do espaço da disseminação de ideologias e que reflete as relações entre sujeitos e sociedade, entre espaço e sujeitos e entre escola instituição e sociedade.

Para nós, a escola é o espaço das contradições de classes e interesses antagônicos presentes nas relações sociais e entre culturas diferentes, marcadas pelo oficial e reconhecidas pela sociedade. Espaço também do não oficial, das práticas cotidianas daqueles que estão marginalizados e apartados do conhecimento sistematizado.

Para Alarcão (2001), a escola ao mesmo tempo em que conserva a herança cultural fomenta a possibilidade de transformação, não recria do nada, parte de uma base como pressuposto para a criação e a criatividade. Assim, é preciso mudar o elemento humano e através dessa mudança mudar a cultura da escola.

A escola não muda por determinações burocráticas e de governos, mas por uma organização escolar que se interroge a si própria, que se assuma enquanto organismo vivo. É possível outro tipo de organização, outra organização que necessariamente não tenha que remeter ao modelo empresarial. Assim, para mudar o elemento humano como quer Alarcão, é necessário repensar a formação inicial e contínua daqueles que estão na educação e daqueles que pretendem entrar.

Segundo Pimenta (2002), pesquisas têm apontado que os cursos de formação apresentam distanciamentos significativos da realidade das escolas, perdem-se em questões burocráticas e cartoriais que não respondem às contradições presentes no cotidiano escolar.

Para Pimenta (2002), a saída encontrada para sanar o problema tem sido os cursos de atualização dos conteúdos, muitas vezes com caráter de suplência, que não são eficientes para mudar a prática docente. Essas mesmas pesquisas apontam novos caminhos que buscam resgatar a identificação profissional do professor, e a questão dos saberes como aspectos pertinentes que configuram a docência.

A construção dessa identidade passa por alguns pressupostos, como a significação social da profissão; a mobilização de saberes da experiência como o primeiro passo para mediar o processo de

construção da identidade dos futuros professores; a mudança da visão internalizada de professor que o aluno carrega consigo e a visão do aluno como professor; o conhecimento que não se restringe à informação. O professor é aquilo que ele adquiriu como modelo em toda sua experiência escolar.

A formação, para a autora, é na verdade a autoformação. Os professores reelaboram os conhecimentos iniciais a partir de suas práticas e experiências vivenciadas no cotidiano dos contextos escolares. Os saberes da experiência são construídos na prática como aluno e professor, porém se faz também necessário um corpo de saberes para que possa ter a ação adequada dentro do propósito profissional. Não basta só a reflexão, o conhecimento teórico, prático e profissional é primordial para a ação docente.

Jorge Larrosa Bondía propõe como possibilidade para discussão da “experiência” que para ele não tem nada a ver com informação, confusão que o autor identifica em nossa sociedade como meio para anular as possibilidades de experiências. A busca de informação incessantemente não faz os sujeitos experientes, pois esse momento é único e individual, não se repete.

O excesso de informação presente na sociedade contemporânea causa alienação, pois aquela muda constantemente e o sujeito contemporâneo precisa cada vez mais adquirir informação, como se fosse mercadoria. As chamadas, sociedade de informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem tolhem as possibilidades da experiência, segundo o autor acima citado.

A falta de silêncio e de memória, provocadas pela velocidade, presentes na sociedade são inimigos mortais das experiências e segundo o autor os aparelhos educacionais funcionam para impossibilitar alguma coisa nova, pois estamos cada vez mais tempo na escola e sempre precisamos de mais tempo por conta da formação permanente e acelerada da atualização constante, da reciclagem sem fim (BONDÍA, 2002, p.22).

Tudo numa visão pontual e fragmentada, cada vez mais depressa, não se pensa, o importante é a ação. Por isso, segundo o autor “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 22). A experiência não é certeza, envolve riscos.

Para nós a experiência sozinha sem uma forte formação teórica que possibilite a práxis não soluciona o problema da formação de professores, tanto a inicial como a continuada. Argumentaremos no decorrer desse trabalho que o afastamento da teoria e o enfoque na experiência e na reflexão sobre a prática não é a solução para o problema da não aprendizagem e da crise apresentada pela escola pública.

Essa lógica, própria do mercado e das relações capitalistas, não permite que o profissional de educação rompa com as amarras impostas pelo sistema que tem a escola como o espaço da reprodução de suas ideologias e de reprodução da força de trabalho. Por outro, a classe trabalhadora apropria-se da escola como espaço de aquisição de conhecimentos sistematizados que serão as armas para romperem com a exploração do capital (COSTA, 2009, p.60). Essa apropriação ocorre mesmo que inconscientemente, porém para nós é a possibilidade da transformação.

CAPÍTULO III

Crítica aos documentos da proposta de formação de professores

3.1- Documentos analisados

Neste capítulo analisaremos os documentos oficiais que orientam o ensino público municipal. Estes documentos estão em consonância com a lei maior que rege a educação no país, a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Da esfera federal analisaremos o documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, editado pelo Ministério da Educação em 2006.

Passarão pelo nosso crivo as Orientações Curriculares: Proposições de Expectativas de Aprendizagem, documento elaborado pela SME do Município de São Paulo; as Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I. editado pela SME em 2006, e o livro “Aprender... com quem? Um diálogo em construção”, editado pela Secretaria Municipal de Educação em 2011, com a finalidade de registro das práticas pedagógicas dos professores da rede que fizeram parte do projeto PIC e TOF e da formação oferecida para esses educadores.

O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos” traz em sua apresentação, assinada por Fernando Haddad, na época ministro da educação e hoje prefeito da Cidade de São Paulo, logo no primeiro o parágrafo, o objetivo do governo para com a escola pública e o compromisso com a mesma. Assim diz o ministro:

“... [Este governo] ao reafirmar a urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, assume cada vez mais, o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na organização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar, e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando singularidades do desenvolvimento humano” (HADDAD, 2006).

Observamos na citação acima, trecho grifado por nós, o caminho que tomará a política educacional defendida pelo governo e que será o eixo norteador daquilo que tem sido replicado em todo país não só na esfera federal, como também nas esferas estaduais e municipais. Esse eixo não se restringirá somente para o ensino fundamental I, abrangerá ainda outras etapas e modalidades de ensino.

Fazemos essa afirmação por conta da experiência vivenciada por este pesquisador na rede municipal de São Paulo. O documento objeto de crítica neste momento data do ano de 2006, portanto

está sendo referência para política educacional já há oito anos. Seu conteúdo está em vigor e vem sendo aplicado, ou seja, está presente no interior das instituições de ensino; portanto é realidade.

O documento fala em reorganização do tempo e espaços escolares, porém é necessário estabelecer como isso tem sido feito no interior das escolas, pois essa reorganização tem implicado em aumento da jornada dos profissionais de educação e na precarização das condições de trabalho, visto que as unidades educacionais não têm estrutura adequada para receber esses alunos e propiciar o aumento do tempo de atendimento. Não raras vezes as esferas estaduais e municipais têm buscado suprir a falta de profissionais com a contratação de trabalhadores precarizados, sem concurso público, sem a formação adequada, muitas vezes recorrendo a estudantes que não possuem ainda experiência pedagógica.

Em maio de 2014 a Prefeitura Municipal de São Paulo através do Ofício 305/2014/SME-G publicado no DOC de 17/05/ 2014 autorizou a contratação pelo prazo de doze meses de trezentos e vinte um profissionais para exercer a função de professor de ensino fundamental II e Médio em várias disciplinas. Esses profissionais não participam do horário coletivo de formação e dos cursos de formação oferecidos pela administração.

Na Rede Estadual de ensino esse tipo de contratação também está presente, pois segundo o Blog Palavra da Presidenta, editado pela entidade representativa dos professores estaduais (APEOESP), a rede estadual de ensino tem por volta de quarenta mil professores contratados por tempo determinado, regidos pela lei complementar 1093/09. Esses profissionais não possuem sequer o direito de utilizarem o Instituto de Assistência Médica do Servidor Público Estadual, e precisam também cumprir uma quarentena de duzentos dias fora da rede, entre uma contratação e outra.

Para nós, o documento analisado é de importância ímpar por conta do objetivo que apresenta quando diz que é necessário transformar as formas de ensinar e aprender. Isso pressupõe a adoção de determinadas políticas de formação, pois essas modificações trazem em seu bojo críticas a forma como a escola ensina, a forma como entende a aprendizagem, como avalia e como organiza os conhecimentos e o currículo.

Aponta também como necessárias transformações na maneira com a escola trata o conhecimento. Entendemos que o ministro propõe que a escola deva trabalhar não com o conhecimento construído e acumulado pela humanidade historicamente, mas outro tipo de conhecimento, aquele que se fundamenta no cotidiano do aluno quando afirma que a escola deve respeitar as singularidades do desenvolvimento humano.

3.2- Neutralidade da escola? Espaço de contradições

Entendemos que o conhecimento acumulado historicamente é o instrumental necessário para que o sujeito consiga entender as contradições da sociedade capitalista na qual está inserido. A escola

reafirma e reproduz os valores dominantes desta sociedade e da classe hegemônica que a constitui, porém o conhecimento historicamente construído pelas gerações passadas não são de sua propriedade, foram expropriados da classe trabalhadora e revertidos para a produção do lucro e de seu bem estar.

A escola, a forma de conhecimento, e qual o tipo de conhecimento será abordado em seu interior não é neutro, quiçá será suficiente para libertar seus frequentadores da ignorância intelectual e das amarras da dominação de classe. Será apenas o suficiente para que estes consigam reproduzir sua força de trabalho de acordo com as transformações necessárias para a reprodução do capital, a produção de mais valia e o aumento da taxa de lucro e através da melhor produtividade de sua mão de obra.

O conflito se estabelece quando as transformações do mundo do trabalho exigem outro tipo de mão de obra, não mais essa que se apresenta na figura do trabalhador especializado em determinada função dentro da fábrica. A necessidade agora é outra, esse sujeito deve ser flexível, desempenhar diversas funções que se ajustam conforme a necessidade da produção e do mercado.

Ao contrário daquilo que afirma o ministro não é o desenvolvimento humano que possui singularidades e sim o sistema capitalista que em sua fase atual se apresenta em várias nuances que se estabelecem de acordo com as regiões e países do globo, porém a necessidade de criar condições para a reprodução do capital o sistema de conjunto deve também transformar a maneira como o conhecimento é socializado e qual o tipo de conhecimento, pois este deve ser na medida para satisfazer as necessidades da reprodução do sistema.

Entendemos que o termo *singularidades* presente na fala do ministro nos remete ao sujeito individual e às pedagogias vinculadas às teorias do desenvolvimento cognitivo e a psicologia do desenvolvimento que são fundadas nos estudos de Piaget. Consoante com isso, apontamos a relação que essa perspectiva de análise tem com as argumentações presentes nos discursos de teóricos da pós-modernidade e daqueles que não querem romper os limites impostos pela divisão social do trabalho (DUARTE, 2003).

Outro conflito se estabelece na definição do papel da escola e do professor. Entendemos que a escola não deva buscar somente o desenvolvimento individual e singular do sujeito, mas também reafirmar o caráter social da educação escolar que na perspectiva psicológica apresentada pelo documento que analisamos fica relegado, em segundo plano. Assim aponta Carvalho:

“... educa-se não só na esperança do desenvolvimento e da realização dos indivíduos, como também na esperança de preservar certas tradições culturais públicas às quais atribuímos valor. É nesse sentido que um professor é descrito por Oakeshott como sendo um “agente da civilização” (CARVALHO, 2001)”.

Portanto, entendemos a escola como o espaço privilegiado para a difusão dos conhecimentos e valores civilizatórios construídos e transmitidos pelas gerações passadas. Os textos analisados apresentam outra concepção de escola e conhecimento quando orientam as instituições públicas a

mudar o paradigma de ensino e priorizar o conhecimento que está presente no cotidiano dos alunos, naquilo que faz parte da singularidade do sujeito.

Para nós essa proposição é problemática, entendemos que existem diferenças entre o conhecimento do cotidiano presente no interior da sociedade e o conhecimento elaborado e sistematizado que deve ser transmitido pela escola e de geração para geração. A escola não pode se pautar por tratar e agir somente na esfera do cotidiano porque assim dessa forma não provem elementos para que o seu público tenha condições de alcançar níveis de conhecimento cientificamente organizado.

O sujeito que age no cotidiano não construirá elementos para avaliar criticamente as questões fundamentais que regem a organização da sociedade em que vive, será apenas mais um a se acomodar com as regras e políticas que são impostas por outrem sem a possibilidade de transformação social.

3.3- Perfil de formação proposto pelo documento

O documento analisado é composto de uma introdução acompanhada por nove capítulos de vários autores presentes nas principais discussões da área educacional. Entendemos que esses intelectuais são pesquisadores e estão consoantes com as ideias presentes nas políticas defendidas pelo Ministério da Educação. Os textos são dos seguintes autores: Sonia Kramer - “A infância e sua singularidade”; Anelise Monteiro do Nascimento - “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”; Ângela Meyer Borba - “O brincar como um ser e estar no mundo”, Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart – “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”, Patrícia Corsino – “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”, Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes – “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”; Cecília Goulart - “A organização do trabalho pedagógico: a alfabetização e letramento como eixos orientadores”; Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes- “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão”; Alfredina Nery- “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”.

A introdução do documento, composta por seis páginas, afirma que a ampliação do ensino fundamental exige um tratamento político, administrativo e pedagógico, porém a aprendizagem depende de um tratamento mais eficaz desse tempo e para isso são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, materiais e financeiras e de recursos humanos e por fim acompanhamento e a avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

Assim, percebemos a caracterização que permeará todo o documento e que está presente em vários autores que aparecem nas bibliografias dos concursos públicos e também em todos os documentos que norteiam área educacional pública. Apontam sempre a necessidade acompanhamento da gestão da escola como um todo e também com a organização do trabalho pedagógico por parte dos

professores e dos gestores. A gestão aparece como primordial para que a política aplicada tenha resultados e esses devem ser mensurados através dos mecanismos de avaliação que são aqueles conhecidos por todos (Saaeb, Saresp, Provinha Brasil e outras).

O documento pontua também quem são os sujeitos da aprendizagem, neste caso os alunos, que devem ter respeitados seus direitos enquanto sujeitos aprendentes. Estes possuem saberes, histórias, jeitos singulares de ser e de estar no mundo com formas diversas de viver e que possuem culturas diferentes. Então...

“... como as receber sem as assustar com o rótulo de ‘alunos do ensino fundamental’? De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem singular experiência da infância? Como encarar outros saberes?...”.

A citação aponta para o problema presente no interior da escola, na opinião desses intelectuais e dos governos que formulam a política educacional. Esse problema é o conhecimento escolar que não corresponde aos anseios do público presente na escola e aos objetivos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade. A escola segundo o documento fragmenta o conhecimento do cotidiano escolar, e para superar essa fragmentação das áreas do conhecimento é necessário debater a relação entre elas.

Observamos que o texto não tece críticas somente a organização curricular, a forma como as disciplinas são trabalhadas na escola, mas também condena de antemão a prática pedagógica e a formação dos profissionais que nela trabalham, pois se essas práticas estão cristalizadas, não mudaram no decorrer do tempo.

A curiosidade científica exigida pelo documento é o abandono por parte do professor de sua autoridade como transmissor e detentor do conhecimento sistematizado e também de sua liberdade de cátedra, sua liberdade de escolha de quais e como trabalhará os conteúdos escolares. Consta do documento:

“Estamos diante de uma tarefa complexa que requer atitude de curiosidade científica e de reflexão, de investigação sobre o que sabemos a respeito de cada um dos conteúdos que compõem essas áreas, de inquietude de fazeres pedagógicos cristalizados.” (BEAUCHAMP & OUTROS, 2006, p.10).

Assim nos parece que o documento propõe a interdisciplinaridade e a responsabilidade da alfabetização para todas as áreas do currículo. O professor deve ser polivalente, ter conhecimento também sobre as concepções de ensino e aprendizagem, sendo a alfabetização não mais exclusividade das séries iniciais. Ele tem papel relevante como mediador do processo de aquisição da leitura, porém a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa de todos os atores presentes

no interior da unidade escolar, ou seja, dos professores, coordenadores, diretores, supervisores e equipe de apoio.

O texto que fundamenta o parágrafo anterior, de autoria de Telma Ferraz Leal e outros, “Letramento e Alfabetização; pensando a prática pedagógica” orienta-se pelos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, da psicogênese da língua escrita, que por sua vez busca elementos fundantes nos estudos do biólogo suíço Jean Piaget. Assim os autores sintetizam a alfabetização da seguinte forma:

“‘Alfabetizar letrando’ é um desafio permanente. Implica refletir sobre práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino... (LEAL & OUTROS, 2006)”.

O texto “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores”, de Cecília Goulart, de acordo com o título, tem a organização da escola e do trabalho feito em seu interior como suporte principal para a aprendizagem e que isso gera a necessidade contínua de estudo.

Demanda, assim, a revisão e atualização das práticas no interior da escola e da sala de aula. Essa organização, segundo a autora, deve partir e ser pensada em função daquilo que os alunos sabem dos seus universos de conhecimentos em relação aos conhecimentos e conteúdos que nós professores consideramos importantes que eles aprendam.

Para nós, as observações que Goulart (2011) faz no conjunto de seu texto propõem uma mudança de eixo na relação entre o conhecimento na escola e o conhecimento do cotidiano que os alunos trazem consigo. A autora tem como ponto de vista que os conhecimentos do aluno ditam a dinâmica do conhecimento e da atuação do professor e da organização do trabalho pedagógico no interior da escola.

Assim a autora parte de uma falsa premissa sobre o problema que está posto para a crise presente não só no interior da escola, mas também fora dela. Essa premissa se apresenta cristalizada na afirmação de que os alunos não aprendem por conta do distanciamento existente entre o conteúdo ensinado pela escola e aplicabilidade desse conteúdo no cotidiano da sociedade.

Chamamos de falsa premissa porque não concordamos que o problema seja este. A escola não responde mais às necessidades postas para grande parte de seus frequentadores por outros motivos que são muito mais de caráter político e ideológico do que pedagógico. A premissa da autora fundamenta-se numa visão pragmática própria dos teóricos e das teorias que criticamos neste trabalho e não na escola real como construção social e resultante do desenvolvimento da sociedade e das relações produtivas em um dado momento histórico.

O texto “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão”, ressalta a responsabilidade colocada para o professor em selecionar os conhecimentos que os alunos precisam aprender e que precisam ser ensinados. O professor tem o desafio de repensar o tempo pedagógico, se o que ensina é de fato importante para os estudantes e se a seleção de conteúdos, capacidades e habilidades é propícia naquele momento.

O respeito às características e singularidades das etapas de desenvolvimento de cada indivíduo é importante e na opinião dos autores, o professor a todo o momento deve reavaliar suas práticas mesmo reconhecendo a necessidade da circulação de informações e conhecimentos no interior da escola. Não é bom que os estudantes adquiram conceitos e teorias que não se articulem com a sociedade em que vivem. Com a palavra, os autores:

“reconhecemos a necessidade da circulação de informações e conhecimentos, mas não queremos que as crianças e jovens que frequentam nossas escolas aprendam conceitos ou teorias científicas desarticuladas das funções sociais”.

Percebemos na argumentação das autoras um claro posicionamento contra a teoria e o conhecimento científico característico do saber escolar e da pesquisa científica. Perguntamos, então: o que aprender na escola se não o conhecimento e a ciência, a filosofia, as artes e etc...?

Seguimos com o pensamento das autoras, vejamos:

“Queremos que eles pensem sobre a sociedade, interajam para transformá-la e construam identidades pessoais e sociais, vivendo a infância e a adolescência de modo pleno” (LEAL & OUTROS, 2006).

Para nós o ponto de vista das autoras é contraditório porque não existe a possibilidade de transformação da sociedade sem que o sujeito tenha consciência da importância do conhecimento teórico e científico, pois será este conhecimento que possibilitará este salto. Portanto aponta Saviani:

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (SAVIANI, 2008).

Saviani conclui que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meios das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular e que aqueles que dela se apropriarem estarão em situação de privilégio e os marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como algo que os desarma e domina (SAVIANI, 2008).

Dentro das possibilidades que as autoras colocam no início do texto aparece a dimensão de suas propostas para a educação quando indagam o que as crianças e jovens aprendem na escola e dizem que dificilmente aprendem tudo que é importante, pois a escola não conseguirá propiciar situações para tanto, mas pode possibilitar diferentes conhecimentos gerados pela sociedade. Perguntamos: a sociedade atual ou as gerações humanas anteriores a nossa? O conhecimento historicamente construído que se acumulou de geração em geração até os nossos dias? Para nós este é o conhecimento válido.

Assim, à luz de tudo que foi analisado no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” afirmamos que seu conteúdo traça o perfil e as linhas mestras do modelo de educação vigente na Cidade de São Paulo.

Traça também o perfil do profissional de educação e a forma como este deve desenvolver seu trabalho, como deve se comportar em relação aos conhecimentos trabalhados no interior da escola e quais conhecimentos são considerados necessários para que os alunos possam interagir com a chamada sociedade do conhecimento.

O documento lança luz também sobre a política pública de formação de professores no âmbito da Secretária Municipal de Educação. Formação que se fundamenta na teoria do professor reflexivo e na reflexão sobre a prática que perpassa todos os textos analisados presentes no documento oficial do Ministério da Educação.

Outro ponto importante que a análise do documento trouxe à baila é o enfoque dado pela pedagogia presente nos autores analisados. Essa pedagogia o professor Newton Duarte caracteriza como “pedagogias de aprender a aprender”, presentes nos textos de Philippe Perrenoud e do pedagogo espanhol Cesar Coll. Diz Duarte, (2006):

“É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mais sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2006).

O enfoque que está presentificado nos textos é o estabelecimento de uma hierarquia valorativa onde o aprender sozinho se localiza num patamar mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém. O contrário desse princípio valorativo é verdadeiro, pois é possível postular uma educação que fomenta a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2006).

Nesse prisma, o Construtivismo considera que é melhor o indivíduo desenvolver um método de aquisição, descoberta e construção de conhecimento do que se apropriar de conhecimentos e descobertas realizadas por outras pessoas. A importância recai sobre adquirir o método científico em vez do conhecimento científico já presente na sociedade (DUARTE, 2006).

3.4 – “Aprender... com quem? Um diálogo em construção”/registros¹

Nossa análise parte do texto de autoria de teóricos pertencentes à Assessoria Técnica Educacional da SME/DOT e de professores das Instituições educacionais participantes do PROGRAMA LER E ESCREVER - Prioridade na Escola Municipal, da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse texto leva o mesmo título do documento analisado “Aprender... com quem? Um diálogo em construção”, que foi editado em livro, porém agora assinado por seis autoras.

As autoras ressaltam a importância dos registros, pois argumentam que estes preservam a memória daquilo que foi construído e podem coletivizar a história e permitir que, por meio da linguagem, a realidade exista concretamente e seja compartilhada com outros indivíduos e não a mera repetição do passado, mas a possibilidade para a reorganização e o aprimoramento do vivido, tomando assim uma amplitude coletiva.

Entendemos que as autoras têm como defesa a ação individual do sujeito, pois para nós o registro só tem sentido na perspectiva apresentada pelo conjunto do documento que se sustenta na defesa de determinada proposta de alfabetização e aprendizagem e também de formação de professores, tanto para graduação como para a continuada.

O registro individualiza a percepção do sujeito individual e não do sujeito coletivo, concreto, personificado tanto na figura do professor, como na figura do aluno. A individualização não leva em conta outras relações presentes, que para nós são pressupostos da realidade, a totalidade. Os registros são relatos pessoais tanto de pontos de vistas como de práticas e visões de mundo que não ultrapassam o nível do cotidiano de cada um. Assim, o registro tem um papel que para nós não é fazer que “a memória deixa de ser mera repetição do passado” e “abre possibilidades para a reorganização e o aprimoramento do vivido”.

O registro nestes marcos pressupõe outra função ao apagar a memória da humanidade construída coletivamente, que para nós é o conhecimento e a história universal, que quando transmitida pela escola não é mera repetição e sim possibilidades de apropriação e de reorganização das relações presentes na sociedade. A história humana é sustentada por registros que possibilitaram a transmissão do conhecimento das gerações anteriores às gerações posteriores. É assim o processo histórico da humanidade.

O objetivo do registro nos marcos daquilo que as autoras e o próprio documento da SME defende têm outras finalidades. Vejamos:

“O desafio colocado por este Programa é grande: a formação de alunos leitores e escritores. Este não é só um dos grandes objetivos da nossa rede, mas também de

¹ Título de uma publicação da Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica.

toda a sociedade. Afinal, aprender a ler e escrever na escola é uma condição indispensável para os alunos prosseguirem com sucesso na sua formação escolar e no seu desenvolvimento profissional. É condição essencial para que possam atuar como cidadãos e, assim, ter acesso à cultura letrada e usufruir plenamente dela nas situações de trabalho, de lazer e na resolução de questões de seu cotidiano. E todos concordamos que esta deve ser a tarefa prioritária de Ensino Fundamental”. (SÃO PAULO/SME/DOT, 2006).

O trecho acima confirma o objetivo central da política educacional do governo municipal e implicitamente qual a linha teórica dessa ação, referenciando-nos para os apontamentos que fizemos no primeiro capítulo desse trabalho, quando afirmamos que as políticas de Estados não são neutras. Os governos que estão em sua administração têm suas ações voltadas para a preservação estrutural de suas bases, e as políticas públicas, quando muito, mudam na aparência para manter tudo como está.

O trecho citado, quando fala da necessidade da formação de leitores e escritores, não é por conta da preocupação com o sujeito, e sim da necessidade que o desenvolvimento das forças produtivas e as transformações no mundo do trabalho não se sustentam mais com uma mão de obra de tão baixa qualificação. Para o aumento da taxa de lucro do capital se faz necessária uma mão de obra mais bem qualificada que seja capaz de atuar em consonância com essas novas necessidades.

Essa mão de obra não pode atuar somente em determinado contexto, tem que possuir maleabilidade suficiente para se adaptar às condições mutáveis e dinâmicas da nova realidade. O sujeito dessa mão de obra deve possuir essa cultura letrada para que esteja apto às situações de trabalho, caso contrário não poderá exercer sua condição de cidadão plenamente.

Quando o documento cita a qualificação para o desenvolvimento profissional faz apenas jogo de palavras e não explica como esse desenvolvimento ocorrerá. Temos claro que na sociedade capitalista a escola pública não formará o indivíduo na sua totalidade. Falar em desenvolvimento profissional, ou como outros, na qualificação profissional pela educação é disseminar uma ideologia, uma mentira que favorece a adaptação do sujeito ao sistema do capital.

O mundo real é composto de uma massa de trabalhadores com formação profissional rudimentar de um lado e um número menor de profissionais altamente qualificados, pesquisadores, e gestores/planificadores do outro lado (SOUZA, p. 131 2009). Estes no topo da pirâmide e os primeiros em sua base. Assim conclui o autor citado:

A educação não garante o emprego, não reduz as desigualdades e não qualifica a maioria dos trabalhadores, sua decadência é parte dessa sociedade, é parte do embotamento e da desumanização do Homem sob o jugo do capital. O máximo que existe é uma polarização cada vez maior entre uma minoria altamente qualificada serviço dos capitalistas e a grande massa da população com uma formação cada vez mais aligeirada e superficial (SOUZA, 2009).

Então a partir do exposto percebemos qual o papel da escola para aqueles que afirmam que os paradigmas da sociedade e de suas relações agora são outros. Isso indica que para o sujeito se tornar cidadão, dentro desses paradigmas, deve ser capaz de adaptar-se às condições postas pela sociedade, ou pelo meio ambiente, em uma analogia do conceito biológico e da categoria de adaptação de Piaget.

3.5- Parcerias público-privadas

A proposta para a consecução do objetivo proposto pelo documento estabeleceu parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), e o propósito dessas parcerias é oferecer condições adequadas para que os alunos possam alcançar a proficiência em leitura e escrita ao final do 1º ano do Ciclo I através da atuação de estudantes de Pedagogia e Letras, chamados com o sugestivo nome de aluno-pesquisador (AP), que serão orientados por um professor pertencente aos quadros docente destes cursos das IES, complementando sua formação inicial, segundo o documento analisado. Os professores regentes das unidades escolares terão formação continuada nas Diretorias Regionais de Educação (DREs).

Um fato que nos chama a atenção é que, segundo o relato das autoras do texto, a orientação pelo professor de seu curso na graduação é a complementação da aprendizagem desse estudante (AP). A formação teórica necessária para formar o futuro professor é secundarizada, em nosso entendimento pela proposta, pois a formação principal é aquela que ocorrerá na escola no acompanhamento do professor regente e na reflexão sobre a prática. Isso fica bem próximo daquilo que já apontamos nos escritos teóricos dos autores que estão presentes nas bibliografias dos concursos para professores, coordenadores, diretores e supervisores da Rede Municipal de Educação.

Quando o texto analisado aponta para a valorização das vozes dos participantes do projeto, soa como algo estéril, pois não observamos em toda a proposta a abertura para o debate do projeto e quais os fundamentos teóricos que o norteiam. Vimos que estão claros os objetivos (a necessidade de que os alunos adquiram a proficiência em leitura e escrita), porém não observamos outras medidas que para os educadores são necessárias para o trabalho com os alunos; por exemplo, não se falou em diminuição do número dos alunos por sala. Esse fato, certamente, se fosse dada voz aos professores, apareceria como um dos fatores principais para a solução do problema e para o alcance dos objetivos do projeto.

Os pressupostos pedagógicos não foram debatidos com os participantes. Se foram, não apontaram os problemas que a transposição de determinadas teorias do campo da psicologia causam quando embasam propostas educacionais e práticas pedagógicas e didáticas que têm influenciado os discursos pedagógicos e os documentos oficiais, desde a década de 80 (CARVALHO, 2001).

Para Carvalho, esses problemas não ocorrem somente por conta do desvirtuamento das ideias de Piaget, como vários teóricos dessa corrente têm afirmado, mas sim nas limitações do próprio projeto Construtivista...

derivadas da pretensão a ele subjacente, que é a de fundar discursos e programas educacionais tendo por base teorias do desenvolvimento cognitivo e psicológicas, como as de Piaget, sobre a gênese de conceitos e operações mentais. (CARVALHO, 2001).

Fizemos esses apontamentos para sustentar aquilo que ao longo de nossa trajetória em salas de aula na rede municipal havíamos percebido, porém sem a devida fundamentação teórica que nos ajudasse a entender e esclarecer como uma linha teórica em particular (construtivismo) tinha grande aceitação e adesão por parte dos profissionais de educação.

Afirmamos agora com certeza que o ponto de vista de José Sérgio Fonseca de Carvalho passa ao largo dos profissionais da Rede Municipal de Educação por conta da ausência de formação teórica mais consistente por parte desses profissionais. Não estamos aqui responsabilizando o professor, pois entendemos que a formação continuada é responsabilidade do Estado, seja na esfera municipal, estadual e federal.

Responsabilizamos também as Instituições que formam esses profissionais, pois, como expusemos anteriormente, a ampla maioria dos trabalhadores das redes públicas são formados nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior da rede privada e não raras vezes através de cursos de baixa qualidade e nos últimos anos na modalidade à distância (EAD) ou semipresencial.

No texto *“Aprender... com quem? Um diálogo em construção”* (2011, p. 22) as autoras afirmam que a seleção dos relatos de experiências seguiu alguns critérios que foram imprescindíveis para a aceitação e análise dos textos e dentre esses era a...

afinação com a concepção de alfabetização evidenciada pelo Projeto, o respeito às possibilidades e limitações dos alunos iniciantes, mas com tanta coisa para dizer sobre a experiência vivida, a exigência de acatar as atribuições dadas pelo 1º Edital a cada um dos parceiros.

A citação anterior mostra como são gestados os projetos para a escola pública. Esses não partem do reconhecimento dos reais problemas presentes em seu interior e muito menos na abertura do debate para a participação de seus profissionais, que são aqueles que estão no que podemos chamar de cotidiano escolar e que conhecem suas reais necessidades.

A esfera pública, no entanto, de maneira intencional elabora projetos sem a participação dos principais envolvidos, e reserva a estes somente a aplicação e execução das tarefas, sem oferecer formação teórica que dê conta dos reais objetivos da proposta formulada. Aos professores,

transformados apenas em executores, cabe somente a adesão aos projetos e a participação em cursos de formação que se afastam dos fundamentos teóricos necessários para execução de qualquer projeto pedagógico. Esses cursos de formação são aligeirados, compostos de relatos de experiências, trocas e apresentação de práticas que supostamente deram certos e preconizam a obrigatoriedade e importância dos registros para assim:

exercitar a complexa tarefa de incluir e integrar o múltiplo, o divergente em vários patamares em relação aos saberes incorporados, conhecimentos adquiridos e experiências vividas.

O programa proposto ao contrário do que aponta a citação acima não tinha nada de democrático e de respeito às opiniões divergentes. Sua implantação ocorreu de forma autoritária sem discussões e debates com os profissionais da rede, pois estes eram obrigados a seguir as orientações do programa que se consubstanciavam em aplicações de práticas prontas e pré-determinadas.

Isso causou desconforto e problemas no interior da escola, na medida em que o professor era vigiado constantemente pelos coordenadores e supervisores que avaliavam se os profissionais aplicavam as determinações impostas. Para conseguir a adesão dos profissionais foi criada uma escala de pontuação diferenciada que interferiria no plano de carreira e conseqüentemente na evolução funcional do profissional envolvido.

Assim, o PROGRAMA LER E ESCREVER - Prioridade na Escola Municipal apresenta outros desdobramentos que interferirão na formação dos futuros professores e na organização das grades curriculares dos cursos de graduação voltados para a formação dos profissionais que provavelmente estão desenvolvendo suas funções nas escolas públicas.

A parceria estabelecida entre o poder público e as Instituições de Ensino Superior não estava imbuída somente de intenções com a qualidade da educação oferecida aos filhos dos trabalhadores e com a preocupação de que estes terminassem o ensino fundamental com proficiência na leitura e escrita.

A parceria tinha por meta, de forma velada, o desenvolvimento, através da aplicação de determinados conceitos, de ações voltadas para o aprimoramento e modificações curriculares que aproximassem o conhecimento teórico próprio das Instituições de Ensino Superior ao conhecimento do interior e do cotidiano escolar. Não temos nada contra essa aproximação, pois acreditamos que o profissional de educação precisa do conhecimento produzido no interior das universidades para adquirir sólida formação teórica e ter condições de desenvolver da melhor forma possível suas funções.

Porém, não foi esse o foco da parceria. A intenção foi o desenvolvimento de estudos e experiências focadas na teoria do professor reflexivo e no estudo e reflexão sobre a prática na perspectiva construtivista que tem em suas premissas o afastamento teórico, a desvalorização do

professor como transmissor do conhecimento construído socialmente pelas gerações passadas, a ênfase em que o conhecimento é construído por quem aprende. O aluno organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes na resolução de problemas postos pelo cotidiano imediato. Assim

... os discursos educacionais construtivistas procuraram compreender o aluno a partir da visão de desenvolvimento cognitivo individual da “criança” ou da recorrência a modelos explicativos das etapas e dos processos desse desenvolvimento; as relações entre professores e alunos em uma instituição educacional foram reduzidas a uma variante não-especificada das relações entre adultos e crianças, e os objetivos específicos da instituição escolar ficaram limitados à ideia de um pleno desenvolvimento de capacidades psicológicas, sempre em abstração das condições concretas que fazem da criança um *aluno*, do professor um *agente institucional do ensino* e da escola uma *instituição social* especificamente voltada para difusão e preservação de certas tradições culturais encarnadas em linguagens públicas na qual se iniciam os jovens. (CARVALHO, p.122, 2001)

Assim, para fechamento deste tema apontaremos dois trechos dos documentos oficiais analisados que vão ao encontro dos argumentos expostos:

É digno de nota a resignificação que vem se operando nas IES no que diz respeito aos fundamentos da alfabetização nos cursos atuais de formação de professores. Currículos foram reorganizados e procedimentos didáticos de formação revistos em função das discussões que veem (sic) se desenvolvendo nos encontros de formação e de acompanhamento entre SME-DOT (DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA) e IES. (2011, p.23)

O documento, editado pela SME e DOT, Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I é muito claro no que tange à concepção de alfabetização. É entendida como a aprendizagem do sistema de linguagem e escrita nos seus mais diversos usos sociais, sendo imprescindível a aprendizagem simultânea em duas dimensões, a alfabetização e o letramento.

O texto, ao expor a importância dessas duas dimensões para a concepção de alfabetização, faz a seguinte observação (através de uma nota explicativa):

“Não vamos discutir neste momento a concepção de alfabetização e de letramento, pois consideramos que esta discussão de cunho teórico não tem contribuído para que a escola avance e dê conta da tarefa de conseguir que todos os alunos aprendam a ler e escrever” (SME, 2006).

Assim aparece a importância dada à teoria em um documento oficial produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) através de sua Diretoria de Orientação Técnica. A discussão de cunho teórico é desconsiderada e avaliada como infrutífera. É dessa mesma forma que apontamos

anteriormente o problema que envolve o uso indiscriminado da teoria de diversos autores como se os referenciais teóricos destes não fossem diferentes.

Procura-se um ponto fora da curva para buscar em teorias divergentes a legitimação de contribuições que não se sustentam em uma análise mais aprofundada e cuidadosa. Este posicionamento pragmático está presente em vários trabalhos de autores que fundamentam as proposta de formação da SME.

Sobre isso, o professor Newton Duarte é bastante claro em suas críticas ao apontar que esse pragmatismo não procura esclarecer as diferenças conceituais entre os autores e sim buscar aproximações para legitimação ética e científica de determinada teoria. Este autor afirma:

“Na verdade, essa atitude pragmatista, que consideramos inadequada a qualquer nível das ações educacionais, acaba também sendo estendida aos pesquisadores no campo da educação, da psicologia e da psicologia educacional, na medida em que é cobrada desses pesquisadores a realização de estudos e pesquisas que não percam tempo com embates teóricos e apresentem soluções imediatas para problemas imediatos” (DUARTE, 2000).

O documento de SME corrobora o que é apontado pelo autor: que esse ecletismo pragmático-teórico acaba por afirmar uma atitude salutar e realista que tem suas origens no pensamento pós-moderno, que por sua vez se funda na leitura de mundo fragmentada e na valorização do cotidiano, atento aos aspectos da história dos indivíduos identificada com a riqueza da linguagem artística e a dimensão sensível e afetiva do ser humano (DUARTE, 2000).

Observamos nos documentos analisados fundamentos que caminham ao encontro das observações acima. O discurso presente versa sobre a compreensão do trabalho educacional e limita-se aos estudos do cotidiano, às infinitas singularidades de cada unidade educacional, da figura do professor, da sua individualidade e ao caráter descritivo do aluno e suas necessidades imediatas.

Portanto, para Duarte, essa postura aparece principalmente nas tentativas de aproximação da Teoria Vigotskiana aos pressupostos pós-modernos, que acabam por desvirtuar essa teoria. Mais uma vez afirmamos que os documentos estudados por nós são ricos nesses desvirtuamentos, pois se utilizam de conceitos do psicólogo soviético para fundamentar uma concepção de aprendizagem embasada no Construtivismo.

A diferenciação entre o Construtivismo de Piaget e a Escola de Vigotski reside principalmente na abordagem historicizadora ou não historicizadora do psiquismo humano. Para Vigotski somente uma psicologia marxista poderia abordar de forma historicizadora o psiquismo humano, pois o mesmo não pode ser compreendido se não como um objeto essencialmente histórico (DUARTE, 1996, p.84). Portanto:

... o interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto fenômeno histórico-social. Com isso estamos defendendo que a Psicologia Histórica- Cultural não é uma variante do interacionismo-construtivista (DUARTE, 1996, p.84).

Assim, fechando essa questão diz o autor:

... que a Escola de Vigotski atribuiu à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive. [...] que a Psicologia Histórico-Cultural considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem (DUARTE, 1996, p. 91).

CONCLUSÃO

Ao iniciarmos nossa pesquisa tínhamos interesse em desvendar o motivo pela qual o Construtivismo tinha tanta inserção no meio educacional, principalmente entre os profissionais de educação da rede pública. Observávamos que o profissional que não se reconhecesse como conhecedor dos princípios Construtivistas era visto com desconfiança pelos demais, rotulado como tradicional, conservador e atrasado, portanto incapaz de conduzir uma sala de aula rumo às primeiras letras.

Também nos incomodava a seguinte premissa: como uma teoria que se apresentava aos olhos de todos como transformadora, crítica e atual fosse assumida pelo Estado como paradigma de formação? Sabíamos nós que a etapa revolucionária da classe burguesa já havia passado pelo menos a duas centenas de anos. Hoje essa classe não possui mais o mesmo furor revolucionário que a época da revolução francesa ou um pouco antes quando das lutas contra a sociedade feudal.

Muito pelo contrário a burguesia tornou-se conservadora e passou a ter dificuldades com a escola, posto que esta deva tratar do conhecimento, portanto tratar com a verdade. A verdade para a classe dominante cria problemas, não pode ela, classe dominante, ser mais a guardiã e defensora da verdade, pois esta contraria seus interesses. A luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano está dada pela classe reacionária, a burguesia (DUARTE, 2006, p.5).

A busca pelo entendimento da premissa apresentada no início nos levou à pesquisa e ao estudo da política de formação de professores oferecida pela Prefeitura do Município de São Paulo. Tínhamos entendimento que o caminho a ser percorrido em busca da resposta passava pela análise de documentos oficiais que versassem sobre o tema. Seleccionamos primeiro o livro editado pela SME de nome “Aprender... com quem? Um diálogo em construção” composto de vários relatos de experiências de professores, alunos-pesquisadores e formadores, ou seja, os responsáveis pela formação na rede municipal.

Esse documento nos levou a outro, visto que se fundamentava e estava em consonância com as diretrizes contidas no documento editado pelo Ministério da Educação com o título de “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. Aos dois documentos citados somamos também o de nome “Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I”.

A análise mostrou como as políticas de formação estão ligadas aos interesses da classe dominante e a formação oferecida, tanto para professores como para os alunos em geral, não é suficiente para que aqueles formem indivíduos críticos e reflexivos e muito menos para que estes últimos sejam críticos e reflexivos. A formação oferecida é somente o suficiente para que ambos

permaneçam dentro da lógica restrita da cidadania burguesa; a lógica do mercado consumidor e da adaptação ao sistema.

Esse fato é determinante para o fracasso profissional, para desqualificação do trabalho do professor e a precarização do ensino ofertado pelas escolas públicas. Também não contribui para a melhoria da ação pedagógica na medida em que não se volta para o aprofundamento teórico sobre a pedagogia utilizada. É latente no interior das unidades educacionais o desprezo pela teoria e a valorização das ações práticas, das atividades e dos percursos pedagógicos que serão aplicados em sala de aula.

Os cursos de formação têm como norte a gestão da aula, o momento prático, a aplicação de determinadas atividades que se consubstanciarão em tema de debates e relatos de experiências. Não aparece a preocupação em fundamentar o porquê de determinadas práticas, a adesão deve ser imediata e inquestionável, não existe espaço para o contraditório.

O professor não precisa conhecer a teoria, basta a repetição de determinadas máximas para ser Construtivista, portanto atualizado e diferenciado. A teoria de Piaget abre espaço para isso ao centrar-se na figura do aluno e afastar a figura do professor como agente detentor de um conhecimento a ser transmitido e assimilado pelo aluno, desvaloriza esse conhecimento sistematizado, valoriza o conhecimento construído na individualidade, e abandona a relação social como alicerce e marca da educação.

Os materiais didáticos dispostos aos professores apresentam os roteiros e as rotinas de práticas que serão desenvolvidas em sala de aula. Percebemos que o profissional não necessita de estudos aprofundados sobre a teoria, basta apreender a dinâmica prática de cada atividade, fato que conseguirá através de um período de treinamento e ao final estará apto para sala de aula. Assim é a formação em serviço, a alienação por completo do professor, e o fim de sua liberdade de escolha e de cátedra.

O trabalho do professor, sua atividade, a ação pedagógica caracteriza-se pela sistematização, elaboração e adaptação de um saber científico aos níveis de compreensão de crianças, jovens e adultos conforme seu desenvolvimento biopsicossocial. Esse trabalho não pode ser expropriado pelo dono da escola ou pelo Estado. A objetivação ocorre quando o professor prepara as aulas e confronta seu conhecimento sistematizado com o senso comum de seus alunos.

Assim o professor, por conta das circunstâncias e das condições de trabalho, se torna um mero repetidor de informações e de hábitos, subordina-se aos conteúdos de livros didáticos numa relação pragmática causadora do estranhamento entre ele e o conhecimento (COSTA, 2009, p.72).

Para Costa (2009), esse estranhamento acaba por fazer com que o professor não se reconheça mais em seu trabalho e nem reconheça mais seus alunos como a matéria prima e objeto de seu fazer pedagógico, os alunos por sua vez não o reconhecem como mediador entre eles e o conhecimento.

O professor passa a ser entendido como o representante do estado burguês dentro da sala de aula, ou seja, o reproduzidor da violência do Estado. Para nós, o reproduzidor da ideologia da classe

antagônica a sua. A contradição se estabelece, pois sujeitos da mesma classe social não se reconhecem como trabalhadores.

Esse panorama está presente no espaço escolar, não só na relação professor/ aluno, mas entre todos que compõem o universo escolar. Não é possível formar sujeitos críticos neste universo, a formação não é para isso. Porém, essa afirmação (formação crítica) é premente nos discursos pedagógicos que fazem parte dos programas de formação continuada. Mas, mesmo assim, esse professor é o trabalhador que fornecerá as armas aos trabalhadores para a luta pela emancipação da relação alienada com o trabalho (COSTA, 2009, p.73).

Para nós, e à luz dos documentos analisados e dos estudos teóricos que sustentam esses paradigmas enraizados no interior da escola e impostos aos seus profissionais como o único caminho, estamos convencidos de que para romper com a lógica do capital e fazer a crítica ao Construtivismo como mais uma teoria a serviço do capital e contrária aos interesses da classe trabalhadora necessitamos de outros fundamentos e instrumentais teóricos que se contraponham aos atuais. Fundamentos que sejam apreendidos pelos profissionais de educação para que possam quebrar e desvelar a ideologia que o faz enxergar a verdade onde ela não reside.

A pesquisa nos convenceu da necessidade da formação de professores ser assumida pelo Estado como condição essencial para melhorar a sua qualidade. Tirá-la das mãos das instituições privadas que não têm interesse na formação das classes populares, apenas vislumbram o setor educacional como mais uma oportunidade de altos lucros como vem acontecendo na atualidade.

Observamos também que a escola pública tem servido de laboratório para que as Instituições Privadas modifiquem suas grades curriculares e ofereçam um ensino mais aligeirado ainda, pois são embasadas na teoria do professor reflexivo e na priorização da prática e do conhecimento cotidiano e individual do sujeito, nos saberes da experiência, na autoformação em detrimento de sólida formação teórica já apontada por nós quando da crítica apresentada por Tardif em “Saberes Docentes e Formação Profissional”.

Vários teóricos, que citamos, são defensores desse paradigma presente na rede municipal, foram objeto de crítica neste trabalho, estiveram presentes na bibliografia de concurso público e também nas instâncias de debates sobre educação, nos congressos de entidades sindicais, nas conferências e palestras organizadas pelo setor público. Produziram publicações voltadas para pesquisa, atuaram e atuam não só nos cursos de formação para o magistério nas instituições públicas e privadas, mas também nas esferas governamentais da administração direta e através de trabalhos de assessoria para as três esferas de governo.

Para nós, a luta pela escola pública de qualidade passa pelo questionamento sobre a forma como a sociedade se organiza. Temos entendimento que a escola não é o vetor da transformação revolucionária, porém temos clareza que o único meio que as classes populares ainda possuem para o acesso ao conhecimento é o espaço escolar. Este conhecimento para nós pode ser a passagem que Newton Duarte chama de “em si” para o “para si”.

Outro ponto que deve ser clareado é a responsabilidade dos teóricos que não têm medido esforços para elaborar soluções para a crise da escola pública pela ótica da burguesia e da classe dominante. Estes têm responsabilidades principalmente com a formação de profissionais para o magistério. Se os profissionais da escola pública pertencentes ao ensino básico não possuem formação adequada, a crise também é das instituições que todos os anos colocam milhares de profissionais sem a formação suficiente para desempenharem suas funções.

Neste sentido, reafirmamos mais uma vez que a formação para o magistério deve ser responsabilidade do Estado e suas instituições de ensino, porém não forma proposta pelos últimos governos que apresentam a educação à distância como a solução para a formação inicial e continuada. Também não é com a ampliação das vagas nas instituições privadas a soldo do erário público. Portanto a estatização do ensino privado e condição *sine qua non* para a melhoria do ensino público.

Convencemos-nos também de que o cabedal teórico proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica é o instrumento para fazer o enfrentamento e a disputa no interior da escola, nas instâncias de debates pedagógicos por aqueles que se opõem radicalmente ao “aprender a aprender” e as interpretações neoliberais e pós-modernas que negam as grandes narrativas e a concepção de história, de sujeito e de verdade presentes em Marx e que no campo educacional tentam aproximar Vigotski do lema “Aprender a Aprender” e da teoria desenvolvida por Piaget.

Assim fechamos nosso trabalho com as palavras de Saviani...

[...] procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 2008, p.103).

REFERÊNCIAS

- ARCARY, Valério. Pensamento Mágico – estudos complementares. Aula proferida em 07/11/11. IF-SP.
- _____ Um reformismo quase sem reformas. 1ª ed. São Paulo, Editora Sundermann, 2011.
- ARCE, Alessandra; DA SILVA, Debora A.S. M; VAROTO, Michele. Ensinando ciências na educação infantil. Campinas, SP. Editora Alínea. 2011.
- _____ A pedagogia na “era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Educação Infantil e Formação de Professores: para além da separação cuidar – educar, 1ª edição – SP – Editora UNESP, 2013.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas, SP, Autores Associados, 1997.
- BONNEWITZ, Patrice. Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- CARVALHO, José Fonseca. Construtivismo uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre, RS, Arte Média Editora, 2001.
- COLL, César & outros. O construtivismo na sala de aula. São Paulo, SP, Editora Ática, 2002.
- COSTA, Áurea; NETO, Edgard Fernandes; SOUSA, Gilberto. A proletarização do professor: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MORELATTI, Maria Raquel Miotto & Outros. Necessidades Formativas de Professores de Redes Municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. 1ª edição. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- DUARTE, Newton. Crítica ao fetichismo da individualidade, 2ª ed. rev.- Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

_____ A individualidade para si: contribuição a uma teórica histórico-crítica da formação do indivíduo, 3º ed. rev., Campinas, SP, Autores Associados, 2013.

_____ Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski, 4ª Ed., Campinas, SP, Autores Associados, 2007.

_____ (org.). Sobre o Construtivismo: contribuição a uma análise crítica, 2ª edição, Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

_____ Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 4ª Ed., Campinas, SP, Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton, DELLA FONTE, Sandra Soares (org.). Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico crítica. Campinas, SP, Autores Associados, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico – comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivos e da psicologia Vigotskiana. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luis Carlos de. Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática, 11ª Edição, Campinas, SP, Papirus, 2012.

GARCIA, Soraia Assis. Alfabetização e Letramento: Reconstruindo Conceitos. Revista Educação de Classe. São Paulo, 2010, nº 1, p 34/36, dez 2010.

GRAMSCI, Antonio, MONASTA Attílio, tradução: Paolo Nosella, Antonio Gramsci, Coleção Educadores, Recife, PB, Editora Massangana, 2010.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos. Cedes, vol.21, n.55. Campinas, SP, 2001.

JEFFREY, Débora Cristina. O regime de progressão continuada: o caso paulista (1998- 2004). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LA TAILE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 21ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). Infância e Pedagogia histórico-crítica, Campinas, SP, Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano, 1ª ed., Campinas, SP, Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2ª ed. Porto Alegre, RS, Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Introdução. In DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. MORELATTI, Maria Raquel Miotto & Outros. Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores críticos-reflexivos. 1º edição. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2010.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do Desenvolvimento: teorias do desenvolvimento, conceitos fundamentais. Volume 1. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2010.

ROSSLER, João Henrique. Sedução e alienação no discurso construtivista, Campinas, SP, Autores Associados, 2006.

SÃO PAULO – Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. Aprender com quem? Um diálogo em construção – São Paulo, SP: SME/DOT, 2011.

SÃO PAULO – Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. Educação Fundamental: Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I (vol. 1). São Paulo, SP: SME/DOT, 2006.

SAVIANE, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 10ª Ed. ver., Campinas, SP, 2008.

SAVIANE, Dermeval, DUARTE, Newton (org). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar, Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

SILVA, Marilda da. Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Tomáz Tadeu da, GENTILE, Pablo (orgs). Escola S/A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, CNTE, Brasília, DF, 1996.

TARDIF, Maurice, Saberes docentes e saberes profissionais, 15ª ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

ZANGIROLAMI, Plínio Roberto. As políticas públicas e a evasão escolar na eja. Monografia (especialização) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2009.