

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ÂNGELA JÚLIA GHIRALDELLI

**CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO DOS CLÁSSICOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO PROESF**

CAMPINAS - 2008

ÂNGELA JÚLIA GHIRALDELLI

**CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO DOS CLÁSSICOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO PROESF**

Trabalho de conclusão do curso de Especialização para obtenção do grau de Especialista em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação da Prof^a. DR^a. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

CAMPINAS - 2008

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles e aquelas cujo encontro, no nível do olhar, da palavra ou do gesto, transformou a minha vida ou tocou o meu coração e cooperou para a transformação de ao menos um dos diferentes estados do meu ser.

Neste momento o dedico de maneira especial:

À Donata, a mãe carinhosa e ao Oscar (in memórian) o pai amigo, que me ensinaram a amar e respeitar.

Ao Orlando, com quem construo e aprendo todos os dias.

Ao João Paulo e à Gabriela, pelo carinho e amor, que me aquece a alma, me anima e me impulsiona a um caminhar constante, na busca de novos conhecimentos e de novas possibilidades.

À todos os “sujeitos” comprometidos amorosamente com o Ensinar e com o Aprender, nos diversos saberes, espaços e tempos, de luta por uma Educação Democrática e Emancipatória.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela presença sempre constante em meu caminho.

Ao Professor, Doutor, Orientador e Amigo, José Luís Sanfelice, por me sugerir caminhos, e por me fazer romper limites.

À Professora, Doutora, Orientadora e Amiga, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, pelos ensinamentos críticos. Pelos exemplos de postura, de compromisso, ético e profissional, essenciais à nossa formação e por me fazer sentir portadora de um projeto infinito.

Ao meu esposo, Orlando, pela força e incentivo, em todos os momentos.

À minha mãe, aos meus filhos, familiares e amigos, pela compreensão nas ausências, pela ajuda, incentivo e apoio no decorrer desta caminhada.

À todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram na conclusão dessa caminhada.

Especialmente a todos os meus “alunos” que cientes de que estavam aprendendo, muito mais me ensinaram no desafio dessa caminhada.

“Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, idéias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modo de ação, sempre re-significados re-elaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico – reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tido em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia”.

José Carlos Libâneo

RESUMO

Minha defesa nesse trabalho situa-se na fundamental importância da formação de um professor profissional-reflexivo, compreendendo ser esse o modelo de formação com mais coerência para responder às demandas da contemporaneidade, tendo como suporte a leitura de pressupostos de autores clássicos modernos como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Rogers e Freire, para auxiliar esse professor em formação a relacionar as leituras com experiências, idéias e valores próprios, além de fazê-lo sentir-se instigado a pesquisar os pressupostos de outros autores, pois na aproximação com as grandes idéias se familiariza com a história e passa a se sentir portador de argumentos que o possibilite discutir questões mais elevadas, pois o conhecimento dos clássicos revitaliza debates intelectuais, uma tarefa que me parece tão difícil quanto necessária.

Nesse sentido, o presente trabalho resulta da experiência vivenciada no curso de formação de professores PROESF, da UNICAMP em parceria com os municípios da Região Metropolitana de Campinas, na disciplina Currículo e Escola nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008 e pretende afirmar a atualidade dos clássicos da educação, pois eles nos mostram uma concepção do ser humano “mais integral” do que a que prevalece hoje.

Para alcançar o objetivo proposto, o trabalho intenciona demonstrar através do caminho percorrido no curso PROESF que o estudo dos clássicos da educação permitiu uma “relição” às idéias clássicas, concedendo ao professor em formação compreender como nos afirma Gadotti (2000) que para entender o futuro é necessário visitar o passado, estudar estas idéias com paciência e esforço para identificar a profunda riqueza presente no pensamento clássico.

Palavras – Chave: Formação de Professores; PROESF; Clássicos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	15
1.1 Formação Docente: História e Perspectivas	15
1.2 Novas Perspectivas para a Formação Docente: Lei nº. 9394/96	25
1.3 Curso de Pedagogia – PROESF	27
CAPÍTULO II	31
2.1 Formação Docente: Valorização da Prática.	31
2.2 Resgatando Conceitos	33
2.3 Formação Docente: uma reflexão sobre a prática	36
2.4 A Prática Pedagógica e as Crenças dos Professores	38
2.5 Professor Reflexivo na Prática Cotidiana	39
2.6 Formação Continuada	42
CAPÍTULO III	44
3.1 Uma Experiência Docente: Formador de Formadores	44
CAPÍTULO IV	50
4.1 A Vivência de uma Experiência Docente na Disciplina Currículo e Escola.	50
4.2 Algumas Considerações sobre Currículo	52
4.2.1 O que é Currículo	52
4.2.2 Currículo e Contexto	54
4.2.3 Teorias do Currículo	56
4.2.4 Abordagens Curriculares	60
4.2.5 Currículo Acadêmico	62
4.2.6 Currículo Tecnológico – abordagem comportamentalista	63
4.2.7 Currículo Humanístico – auto-realização	63
4.2.8 Currículo Reconstrucionista Social	64
4.2.9 Pós-Modernidade	66
CAPÍTULO V	69
5.1 Clássicos da Educação	69
5.2 Clássicos na Formação de Professores: Por que ler?	71
5.3 Um Pouco dos Clássicos	79
5.3.1 Jan Amos Comenius (1592-1670)	80
5.3.2 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)	86
5.3.3 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	92
5.3.4 John Dewey (1859-1952)	98
5.3.5 Carl Rogers (1902 – 1987)	105
5.3.6 Paulo Freire (1921 – 1997)	110
CAPÍTULO VI	117
6.1 Conclusão	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

INTRODUÇÃO

Vive-se numa época na qual as transformações nos âmbito social, cultural, político e econômico se processam com impressionante rapidez e força. A própria idéia de mudança tornou-se um valor dominante: o instante presente é o tempo único, e novas concepções de tempo e espaço buscam firmar-se ideologicamente na sociedade. O predomínio de uma lógica da rapidez que estimula, paralisa; de um ideal de satisfação imediata; de uma lógica regida pelo despejar incontestemente de informações qualitativamente indiferenciadas que impede ou ao menos não exige o pensamento questionador e crítico, acabou por transformar o homem num consumidor em potencial, desvalorizando toda a sua capacidade de pensar e agir reflexivamente. O homem de hoje passou a ser preparado para um mundo onde reina o instrumentalismo, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea. A sociedade atual parece ter deixado de lado a sua dimensão essencialmente educativa, que se traduzia na valorização do potencial humano de aprender, criar e construir que existe em cada indivíduo, que permite transformações e questionamentos críticos.

Cambi (1999) aponta que no início do terceiro milênio, têm-se como característica básica da educação uma complexa fermentação atravessada por impulsos radicais. As últimas décadas da história da educação foram marcadas por mudanças que fizeram da pedagogia um saber em transformação, em crise e em crescimento, sublinhada por tensões, reflexões, desafios frente às novas tarefas, instâncias de radicalizações e de autocrítica. É um saber em reestruturação, que se reexamina, revê sua própria identidade, se reprograma e se reconstrói como saber das práxis formativas, da transmissão cultural, das instituições formativas. Cambi afirma também que a pedagogia revê suas fronteiras, elabora novos procedimentos, reexamina e requalifica suas funções sociais. Redefine e redimensiona as funções docentes, numa busca de equilíbrio e de nova identidade, o que dá “a impressão de ondulação, formigueiro, até mesmo de confusão que a caracteriza” (CAMBI, 1999, p.642).

O processo de mudanças da educação, que hoje assume a necessidade de atender a uma diversidade de solicitações de uma sociedade em movimento acelerado de transformações, está à figura do docente, bem como sua formação, no momento, como o centro da atenção daqueles que se preocupam com o futuro da educação, na medida em que o professor exerce funções determinantes no contexto de mudanças.

A responsabilidade dos educadores, especialmente os de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, com a formação de cidadãos com postura crítica e consciente de sua atuação social, faz da temática “formação docente”, um ato essencialmente político-

social que passa por um processo de discussões, compartilhamento de experiências, e para atender às inúmeras proposições, deve ir além da aquisição de técnicas de conhecimento, buscando promover uma formação integral ou qualitativamente melhor à que se tem.

A formação docente se encontra profundamente afetada pela crise do saber na nossa sociedade moderna avançada, para muitos, pós-moderna.

Tardif e Lessard (2008, p.11) apontam que essa crise não é a crise da produção do saber, mas a crise do seu valor no seio do mundo social, comunitário e individual, pois parece que o saber perdeu sua força de unificação e existe agora unicamente sob os modos de dispersão, da fragmentação e da segmentação.

A formação docente deve passar por uma formação integral e continuada permeada por socializações, troca de experiências, ou seja, por um processo de descoberta mútua e de aprendizagem coletiva que permita ao docente uma autonomia reflexiva, considerando-se as dimensões que norteiam a formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional. Não é o acúmulo de cursos de conhecimentos ou técnicas que constrói a formação de um professor, mas o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Daí a importância do processo de formação continuada do professor. Esse é um processo de ir e vir, de avanço e recuo, de construção e reconstrução contínuas. A formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça meios para um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de auto-formação participada, permitindo a compreensão do processo totalizante do sujeito no processo de formação mútua, já que cada professor tem seu espaço para exercer o seu papel de formador e formando, além de consolidar saberes emergente (NÓVOA, 1995).

Importante destacar minha concordância com Freire (2006, p. 43): “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Para haver uma formação docente realmente de qualidade, se faz necessário formar professores capazes não só de falar, mas principalmente de escutar. Paulo Freire (2006, p. 113) traduz a importância de o docente estar preparado para realmente ser um educador, no sentido mais completo da palavra:

“Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escrita de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.”

É esta “fala com ele” que está faltando no âmbito escolar. É o não estar disponível para ouvir e compreender que dificulta a percepção do que está acontecendo ao outro. Faz-se essencial que, desde o ensino básico até o ensino superior, os educadores estejam cientes da importância que têm não apenas falar, impor, mas também saber calar, escutar para poder compreender e ajudar seus alunos a superarem as dificuldades que porventura possam surgir ou que estejam enfrentando.

Assim, vemos que desde o século XVII, com a Didática Magna de Comenius; com a descoberta da infância, pelo Emílio de Rousseau; com a institucionalização da educação, pela invenção da escola, a pedagogia e o currículo vêm histórica e politicamente, se constituindo, tendo em seu bojo uma tradição de educar as novas gerações ensinando-lhes novos conhecimentos, governar suas atitudes, hábitos, sentimentos, bem como, discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver. Tradição esta que vêm se perdendo por conta de uma educação utilitarista e imediatista, fragmentada, preocupada com conhecimentos técnicos e não mais com a formação integral do homem.

Nesse sentido Pimenta (2005) coloca que a educação, não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. A autora complementa seu pensamento afirmando que enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

Luzuriaga (1990, i.) aponta que:

“Num momento histórico como o atual, de grande tensão política e profunda crise ideológica, em que se não vêem saídas claras, o estudo da história da educação, talvez nos possa servir para encontrar a solução dos graves problemas presentes.”

Diante desse quadro é de suma importância conhecer-se também a evolução histórica da educação brasileira, para que se possa compreender a situação atual da educação brasileira, a qual é marcada por inúmeros conflitos e contradições, principalmente no período populista nas décadas de 30 a 64. Nesse período foram sugeridas reformas educacionais que garantissem o ensino público gratuito e de qualidade como direito de todos, destacando-se os trabalhos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, entre outros, criando e multiplicando no Brasil oportunidades de formação de professores. Entre 1942 e 1946, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, decretos – leis federais que regulamentavam os ramos e modalidades de ensino como: o secundário, comercial, industrial, agrícola, normal e primário. A Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto – Lei 8530, de Gustavo Capanema, especificava que nos Institutos de Educação haveria cursos de formação para professores do

magistério primário. Em 1961, a lei 4024 é a primeira a versar sobre todos os níveis de educação e com validade para todo território nacional. Mas, com o golpe de 1964 as discussões sobre educação foram silenciadas dando lugar ao tecnicismo norte-americano, através de acordos MEC – USAID, implantado pelas leis 5540/68 e 5692/71, que reorganizavam o ensino superior e o 1º e 2º graus, respectivamente. No início da década de 1980, com o fim do regime militar, as discussões da sociedade civil relativas à educação são retomadas, e após a promulgação da Constituição de 1988 têm início no país às discussões a respeito de uma nova lei que definisse os rumos da educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, nº. 9394/96, procura situar o professor como eixo principal da qualidade da educação, apresentando assim alguns avanços quanto à formação docente e trazendo em seu bojo questões essenciais como: associação entre teoria e prática, exigência do curso superior para educadores da educação básica, infantil e ensino fundamental e a educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis.

Nesse contexto de transformações aceleradas necessário se faz ressaltar que não é apenas as leis que irão, por si só, promover mudanças profundas na qualidade da educação, pois há um trabalho amplo e complexo a ser realizado, cuja natureza depende essencialmente do profissionalismo, competência e principalmente, compromisso e interesse daqueles que o executam, cabendo a estes buscar nos clássicos algumas respostas para dilemas ainda hoje vivenciados. Podemos aqui recordar as palavras de Anísio Teixeira (1956, p. 132).

“Nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la, com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos”.

Diante do exposto, as instituições de Ensino Superior inseridas nesse contexto de mudanças contínuas devem atender as necessidades sociais do momento, buscando formar um professor com um novo perfil, para que este possa formar o cidadão crítico e transformador, necessário à sociedade atual.

No bojo dessas mudanças nasce o PROESF (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas), na Unicamp em parceria com os municípios da Região Metropolitana de Campinas, tendo como diretriz principal a relação entre teoria e prática, pois, historicamente, a formação profissional docente apresentou uma desvinculação entre teoria e prática, fomentada por uma cultura conteudista que exigia técnicas de aplicabilidade, não levando em consideração o que se

aprende. Esta concepção se mostra obsoleta para a atualidade que requer outros elementos diante da complexidade do mundo contemporâneo no qual a educação está inserida.

“Tempos incertos. Tempos de incertezas. Não só as certezas e as utopias estão sendo colocadas em dúvida, mas também – e talvez principalmente – a forma como a crise é vista e entendida. Novas visões são discutidas, certas análises são questionadas, novos paradigmas surgem, outros são reafirmados, enfim, há um intenso movimento em nossos tempos. Talvez a única certeza que reste, mesmo que absolutamente temporária, seja a de que a educação, pelo bem e pelo mal, vem desempenhando uma centralidade na crise atual.” (HYPOLITO E GANDIN, 2000, p. 7).

Segundo Paulo Freire, o trabalho de mudança na educação exige paciência histórica, porque a educação é um processo a longo prazo.

Aqui cabe lembrar que foram muitos aqueles que mesmo não sendo educadores, pensaram sobre a educação e deixaram contribuições significativas no como pensar a educação. Desde a Grécia Antiga há uma grande preocupação com a educação. Nos escritos de Aristóteles já se encontrava clara a discussão sobre o papel do Estado na educação e sobre a importância desta para a formação dos homens. Aristóteles já afirmava que “a educação deveria ser única e igual para todos” e que “a responsabilidade de educar é pública, não particular”.

Diante deste momento histórico de mudanças, se faz necessário uma reavaliação da concepção de homem que se está buscando formar, sendo importante nosso posicionamento de tal forma que nos permita indicar o que precisa ser resgatado e quais mudanças devem ser implementadas a partir de uma análise mais profunda.

Sendo a criança merecedora de toda atenção é fundamental que a educação desta seja pensada com primor e atenção devida. Assim, nesse contexto, os modelos de educação modernos revestem-se ainda de enorme importância para a compreensão e o aprimoramento da educação.

Num contexto de mudanças, onde o professor também é parte da crise educacional, onde há uma cultura do “professor vítima”, que sempre diante das mudanças oferece resistências, Tardif e Lessard (2008, p. 13) afirmam que:

“... longe de aderir maciçamente às mudanças e adotar espontaneamente as numerosas reformas, os professores se mostram freqüentemente “tradicionalistas” e muitas vezes desconfiados em relação às tentativas de transformação do seu ofício. Certamente, não rejeitam automaticamente os esforços para “melhorar” as suas práticas e adaptá-las às últimas inovações pedagógicas, entretanto, se eles mudam é sempre integrando o novo ao antigo e incorporando a inovação às tradições estabelecidas. Em outras

palavras, se os docentes transformam suas práticas pedagógicas e as adaptam, é sempre lentamente e como que em marcha ré”.

Nesse sentido, o PROESF procura promover através de uma formação mais ampla, mais cultural, discussões, reflexões, que lhe possibilite ressignificar à sua ação docente. Para isso, é necessário que tenha uma percepção mais abrangente do mundo, porque o novo está, sobretudo na sua postura e no exercício de uma prática informada, alimentada por pesquisas, leituras, troca de vivências, sempre integrando o conhecimento acumulado da humanidade ao novo conhecimento formal, investigado e discutido.

Para compreender e educar as crianças na contemporaneidade, é de fundamental importância se considerar os pressupostos de autores clássicos modernos, pois a modernidade se constitui no berço do reconhecimento da infância enquanto fase singular e da morte da concepção de criança como adulto em miniatura, sendo, portanto, merecedora de especial atenção devendo ser analisada cuidadosamente, para que se encontre nela, elementos de educação necessários à nossa compreensão da criança de hoje.

Dessa forma o conhecimento de obras clássicas da educação é um instrumento de formação apoiado em práticas de ensino acumuladas ao longo de vários séculos, ou seja, num sentido mais abrangente, ter contato com os clássicos num curso de formação de professores oferece uma idéia geral de educação, concepções que passou por diferentes manifestações particulares ao longo da História. Cada uma destas manifestações possui suas características peculiares, no entanto, todas elas participam dos mesmos traços, tais como o conhecimento como fim e não como meio, visando uma formação integral e não apenas uma formação técnica, buscando não se limitar a transmitir conhecimentos técnicos, mas cultivar a sensibilidade, a cultura e os valores, além de não se limitar à transmissão de informações, mas a ensinar.

Nesse sentido, no curso de formação de professores PROESF, especificamente na disciplina Currículo e Escola, alguns clássicos da educação, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Rogers e Freire, foram trabalhados com o intuito de despertar no professor/aluno o interesse de investigar, pesquisar no antigo, ou seja, no saber acumulado, como história do campo de conhecimento. Os trabalhos desenvolvidos objetivaram uma compreensão mais sólida dos novos desafios (presente) para uma visão mais rica e realista do futuro, enriquecida culturalmente, propiciando ao professor uma opinião pessoal fundamentada teoricamente.

Apresenta-se assim o momento de se dialogar e aprender com os grandes pensadores modernos como resposta àqueles que de alguma forma, caem no ceticismo e abrem mão do diálogo com os clássicos.

A sensibilidade notada nas obras de muitos autores clássicos é contagiante. Estes se unem pela valorização da afetividade, pelo reconhecimento das diferenças, pela luta em prol de uma verdadeira formação, de uma educação para a vida de forma útil e não imediatista, de uma educação que ultrapasse a simples instrução, buscando a formação do homem integral, ou seja, do cidadão.

Esse trabalho objetiva abordar um pequeno recorte da história da educação brasileira, mudanças na lei, à formação do professor nesse contexto de mudanças, em particular, dentro do PROESF, bem como aclarar a experiência de formador de formadores, acreditando que a “relição” às idéias clássicas é fundamental a esse professor em formação, que diante das mudanças assume papel relevante na transformação social. Importante ressaltar que hoje a leitura de obras clássicas e discussões das mesmas se encontram encolhidas nos currículos de formação, portanto acredito que necessário é reafirmar o valor da leitura destes, se pretendermos ter em vista a afirmação de um padrão de cultura e civilização que se forjou.

Nesse sentido, este trabalho visa contribuir com as discussões sobre a Formação de Professores, trazendo em seu capítulo I um pouco da história e das perspectivas da formação de professores no cenário educacional brasileiro. Já o capítulo II apresenta a formação docente de modo a se valorizar a prática desse professor em formação e em seu capítulo III descreve a experiência de ser um formador de formadores no curso PROESF.

Buscando percorrer vários momentos dessa formação o capítulo IV apresenta de maneira sucinta, mas de grande importância, momentos vivenciados e discutidos com relação ao que é currículo e suas diferentes abordagens, tendo sempre a escola e o trabalho desenvolvido pelos professores em formação como um referencial da discussão.

O Capítulo V traz os Clássicos da Educação, trabalhados em forma de seminários, onde cada equipe leu a obra de um referido autor, contextualizando-o e tecendo uma linha de influência de suas idéias com o que está posto hoje para a educação, identificando a atualidade, ou não, das mesmas. O Capítulo V apresenta os seis clássicos trabalhados na disciplina Currículo e Escola, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Rogers e Freire, as obras analisadas, **Didática Magna, Emílio ou Da Educação, Pestalozzi Educação e Ética, Experiência e Educação, Liberdade para Aprender e Pedagogia do Oprimido**, respectivamente. Apresenta também um pouco do contexto histórico destas obras, bem como relatos dos próprios alunos/alunas sobre a importância da leitura e reflexão desses clássicos na sua formação como professores. De forma geral, os alunos/professores percebem, no decorrer das apresentações, o quanto essas idéias influenciaram a sua formação, sem muitas vezes se darem conta disso. Ressaltam a importância de tomarem consciência da influência dessas idéias presentes em sua formação através da leitura dessas obras, pois as mesmas

permitem desenvolver valores pessoais e interpessoais de natureza sociocultural, contactar com diferentes modos de pensar, diferentes épocas, além de permitir relacionar a obra com as suas circunstâncias histórico-culturais. Considerando que em qualquer tema de estudo, existem alguns clássicos que definiram o curso do pensamento, ao que se seguiram vários artigos e livros menores discutindo o assunto, o que os coloca muito abaixo do nível intelectual das grandes obras, servindo como um degrau inicial para a formação do aluno, por não manter o mesmo rigor intelectual, conhecer e poder discutir sobre o teor de uma obra clássica é um aprendizado enriquecedor que permite um novo olhar, mais crítico e consciente. Por aqui já se justifica a leitura das obras clássicas num curso de formação de professores, além do que os clássicos foram os grandes pensadores da humanidade.

O trabalho apresenta na conclusão final, a contribuição fundamental da leitura dos clássicos para a mudança de postura, valorização do saber e da pesquisa pelo professor, bem como a sua sensibilização, ressaltando a importância do curso de Pedagogia desenvolvido pela UNICAMP em parceria com os municípios, o PROESF, onde a prática foi valorizada tendo sempre a teoria a embasá-la e a permitir subsídios para reflexões e reformulações.

CAPÍTULO I

1.1 Formação Docente: História e Perspectivas

No Brasil, a formação de docentes para o nível fundamental foi e é da alçada dos Estados, embora caiba responsabilidade ao governo federal no papel de incentivador e apoiador de políticas regionais.

Os dados obtidos em diversas pesquisas (GATTI, 2000), através de vários processos de avaliação relativos ao desempenho dos sistemas e níveis de ensino, apontam um cenário onde a formação de professores não é a esperada e assim “reverter um quadro de má formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas” (GATTI, 2000, p.04).

Pensar na formação de professores dentro da historicidade apresentada na educação brasileira, nos remete aos seus primórdios, onde esta era uma tarefa dos jesuítas, mais tarde, coube aos cursos de magistério de nível médio essa formação e, só a partir da LDB 9394/96 é que a formação para professores para o ensino fundamental passou a ter como exigência a formação superior.

Podemos dizer que a temática sobre a formação de professores no Brasil possui relevância no quadro político e educacional do país à medida que, subjacente a essa formação dar-se-a a formação de ideologias e mentalidades. Do meu ponto de vista, entendo que a formação de professores está diretamente relacionada com a possibilidade ou não, da promoção de igualdades, mas o desinteresse pela formação adequada do professor pode impedir essa promoção e, certamente, reforçar as desigualdades existentes no sistema educacional o qual está relacionado ao contexto histórico, social, político, econômico e cultural, uma vez que o sistema atende às necessidades da sociedade a qual faz parte.

Assim, para atender as necessidades da sociedade, dentro do sistema ao qual está inserida, são planejadas as reformas educacionais, as legislações, ementas, resoluções, pareceres, etc. que incluem mudanças de acordo com as necessidades do momento. Porém essas mudanças não implementadas acabam por se transformar em lacunas, e agem em prol de uma educação que sempre esteve a favor de uma classe social dominante em detrimento de uma classe menos favorecida.

“Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula necessariamente, uma ‘pedagogia do oprimido’”(FIORI, 2005).

A história da educação brasileira no período da colonização associa a prática educacional à prática exigida pelo cristianismo, assim ao uso da prédica, do sermão, da pregação, formas utilizadas no ensino da mesma forma como são utilizadas na comunicação da doutrina e dos sentimentos católicos. Nesse contexto, a organização social e a cultura importada da Europa determinavam a ação educativa dos padres jesuítas, nossos primeiros educadores, que segundo Romanelli (2002, p.34) visava apenas a formar letrados eruditos:

“O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente que caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e a análise, a pesquisa e a experimentação”.

Nesse contexto, verifica-se “que os colégios jesuítas foram o instrumento de formação da elite colonial” (RIBEIRO, 2001, p.23).

Essa educação instituída pelos jesuítas dominou a educação, sobrevivendo à própria expulsão dos jesuítas ocorrida em 1759, com a ascensão do Marquês de Pombal no governo

português. Marquês de Pombal estabelece as Reformas Pombalinas, “no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa” (RIBEIRO, 2001, p.30).

As reformas Pombalinas da instrução pública são inseridas, no quadro de reformas modernizadoras, na tentativa de reverter o quadro que se instalava no sistema educacional e econômico de Portugal e do Brasil, onde o poder concentrava-se nas “mãos” da igreja.

Através do Alvará de 28 de junho de 1759, Marquês de Pombal determinou o fechamento dos colégios jesuítas. Do fechamento dos colégios à substituição dos educadores e do sistema jesuítico, transcorreram-se 13 anos. Essa lacuna desmantelou a pequena estrutura administrativa do ensino existente no Brasil.

Nesse contexto, vale ressaltar que as Reformas Pombalinas se contrapunham ao predomínio das idéias religiosas, uma vez que tinha como base as idéias laicas inspiradas no Iluminismo que imputavam ao Estado a responsabilidade pelo ensino, originando a defesa do ensino público propriamente dito, “(...) não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 2001, p.33). Uma das dificuldades enfrentadas foi à falta de professores qualificados, e “teve como conseqüência a continuidade do exercício profissional de boa parte de professores com formação jesuítica” (RIBEIRO, 2001, p.34) mantendo os mesmos métodos pedagógicos de uma educação livresca, acadêmica e aristocrática que defendiam o tradicionalismo, a autoridade, a disciplina, e a submissão.

Tais professores, assim sendo, “compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina” (ROMANELLI, 2002, p.36).

Com a vinda da Família Real em 1808 para o Brasil, introduz-se o nível superior de ensino no Brasil e iniciava-se um processo de autonomia que culminaria com a independência política. É relevante ressaltar que o ensino superior tinha como propósito exclusivo proporcionar uma educação para a elite aristocrática e nobre que compunha a corte, atendendo os anseios dessa elite. Os primeiros cursos superiores – não teológicos eram organizados na base de aulas avulsas e tinham um objetivo profissional – prático, devendo formar técnicos em economia, na agricultura e na indústria. O destaque dado ao ensino superior não é estendido aos demais graus de educação, e as poucas medidas são desastrosas para a educação que “teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam cada um na sua direção” (AZEVEDO, 1963, p.568).

Em 1822, a independência política do Brasil é proclamada por Dom Pedro I e o regime monárquico é adotado. Romanelli (2002, p.37) aponta que:

“... o período que se seguiu a Independência política viu também diversificar-se um pouco, a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico – rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar-se o status a que aspirava”.

Após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular, emerge a questão do preparo do professor. A primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário, conhecida como lei das escolas de primeiras letras aprovada em 15 de outubro de 1827, única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946, estabelecia que a instrução seguisse o método de ensino mútuo (lancasteriano) e em seu art. 5º, a lei estabelecia que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”.

Segundo Tanuri (2000, p.63):

“Pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827. As primeiras escolas normais brasileiras só serviam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1832, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próximos a promovê-la” (Artigo 10, item 2) com exclusão das escolas superiores então já existentes e de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fossem criados por lei geral”.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela lei nº. 10, de 1835 e teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849:

“... e substituída pelo regime de professores adjuntos que consistia na utilização de auxiliares de professores em exercícios, com o que se adquiria um preparo apenas prático. Mas em 1859 foi criada em Niterói uma nova escola normal”. (SAVIANI, 2005)

Nota-se, segundo Tanuri (2000, p.64), que:

“... essa trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino”.

Segundo Aranha (2001) no final do Império, a classe média intelectual desenvolve uma tomada de consciência sobre as relações de educação e o desenvolvimento nacional. Nesse contexto, são propostos diversos projetos de reforma de ensino, como a Reforma de Couto Ferraz (1854), a de Leôncio de Carvalho (1879) “... o inovador de ensino mais audacioso e radical do período do Império” (AZEVEDO apud ARANHA, 2001, p. 156) e a de Rodolfo Dantas (1882) que nem chegou a ser discutida, que sucumbem por falta de uma base doutrinária sólida e por falta de uma política educacional que viesse atender a organização do ensino no âmbito nacional. Durante o império, as Escolas Normais destinadas à formação de professores não obtiveram a expressão necessária em face da dualidade existente na organização social brasileira que dispunha de um lado a educação da classe dominante (nas escolas secundárias acadêmicas e nas escolas superiores) e de outro, a educação para o povo (em escola primária e na escola profissional). Sobre esse aspecto, Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p.97) dizem que:

“... o sistema escolar imperial estava intrinsecamente associado, tanto na prática educativa que ele cristalizara nos seus currículos como nas expectativas sociais que o cercavam à formação de bacharéis. Ele era, sem dúvida, o instrumento mais eficiente de que a sociedade brasileira dispunha para perpetuar a separação entre o trabalho intelectual e o manual”.

A Proclamação da República não chegou a trazer modificações substantivas no campo educativo, além de separar a Igreja e o Estado e promover a abolição do ensino religioso nas escolas.

Com a República as províncias se transformaram em estados federados. Nesse contexto é que o Estado de São Paulo promoveu uma ampla reforma da instituição pública que começou com o Decreto nº. 27 de 12 de março de 1890, cujo terceiro considerando estipulava: “sem professores bem preparados, instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890).

São Paulo se convertera no principal pólo econômico do país e Tanuri (2000, p.68) aponta que:

“A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros”.

A reforma do programa de estudos da escola normal, denominada Reforma Paulista, realizada em 12 de março de 1890, sob a direção de Caetano de Campos, implicou, por um lado, o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, por outro, evidenciou a ênfase em exercícios práticos de ensino.

Tanuri (2000, pág.69) expõe que:

“... nessas escolas foram introduzidas as idéias de Pestalozzi acerca de processos intuitivos de ensino e contratadas professoras – diretoras de formação norte-americana. A reforma, iniciada pela lei nº. 88, de 07 de agosto de 1893, as quais consubstanciam as principais idéias das elites republicanas paulistas para a instrução pública”.

Na análise de Saviani (2005) quanto a essa questão:

“O ímpeto reformador que caracterizou o Estado de São Paulo na primeira década republicana arrefeceu-se nos anos seguintes, voltando a ser retomado, em outro contexto e sob novas condições, apenas na década de 1920. No entanto, a reforma ali implantada se tornou referencia para outros Estados do país.”

No decorrer da década de 1920, as inúmeras Reformas de ensino, nos diversos Estados da Federação, tinham como um dos seus objetivos de expandir as ofertas públicas. Esses movimentos eram organizados a partir de idéias de renovação que abordavam diversas questões, todas relativas à qualidade do sistema educativo brasileiro buscando uma organização que implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular. A profissionalização necessitava de uma formação específica, o que “no início do século XIX se iniciou com tentativas intermitentes de criação de escolas normais para a formação de professores primários, as quais vieram a adquirir alguma estabilidade no século XX” (SAVIANI, 2005).

Buscou assim o modelo renovador oferecer um novo modelo que corrigisse as insuficiências e distorções apontadas, pois o “modelo anterior se caracterizava por uma ênfase no treinamento prático em detrimento das bases teóricas” (SAVIANI, 2005).

Após a Primeira Guerra Mundial e durante toda a década de 1920 surge uma preocupação e um entusiasmo pela educação e sua problemática, tanto no âmbito internacional, quanto no âmbito nacional, que fica caracterizada por esforços de remodelação

do ensino. Os princípios e os fundamentos do movimento escolanovista fundamenta as reformas, tanto do ensino primário, quanto do normal, estabelecendo elementos para uma revisão crítica dos modelos educacionais vigentes. Tanuri (2000, pág. 70) cita que:

“Já não importa muito qualquer esforço para difundir a escola (entusiasmo), pois o que mais importa é difundir a escola que reproduz um novo modelo (otimismo)”.

No movimento da escola nova, Anísio Teixeira, no Distrito Federal, encabeçou as reformas de 1932, e Fernando de Azevedo, em 1933, em São Paulo, as quais tiveram “como pedra de toque as escolas laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas” (SAVIANI, 2005).

Ainda em 1932, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e outros intelectuais, lançam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em que formalizam suas propostas teóricas e operacionais. Observa-se que o “Manifesto” era dirigido ao povo e ao governo e apontava a necessidade de construção de um sistema nacional de Educação. Anísio Teixeira propõe a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a qual foi incorporada com o nome de Faculdade de Educação em 1935, a então criada Universidade do Distrito Federal, também por iniciativa de Anísio Teixeira. Da mesma forma, em 1934 com a criação da USP em São Paulo, o Instituto de Educação Paulista a ela foi incorporado.

Nesse contexto, a educação passa a difundir novos objetivos, programas e métodos de ensino a partir de influências de movimentos sociais e políticos e do desenvolvimento da biologia, psicologia e sociologia. É sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade de São Paulo, sobre esse aspecto Pimenta (2000, pág. 31) aponta que:

“Em 1939, o curso de Pedagogia formava bacharéis denominados de “técnicos em educação”. À mesma época, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, foram instituídos entre outros, os cursos de sociologia e psicologia, que mais tarde passariam a realizar estudos e pesquisas voltados à educação, mais especificamente, à aprendizagem, no caso da psicologia, e à escola como instituição social, no caso da sociologia. Esses estudos dariam origem a outros ramos dessa área, aplicada à educação. Que em outros países já recebiam a denominação de “ciências da educação”.

Assim, aos cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas de nível secundário¹; e os cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Normais.

Nesse contexto, a formação do professor era exclusivamente técnica e instrumental, com uma prática rigorosa, dada à concepção epistemológica da prática, decorrente do positivismo, que prevaleceu durante todo o século XX.

Em relação ao ensino normal, manteve-se essa mesma orientação, mesmo após a aprovação da Lei Orgânica Normal, decreto – lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, quando o ensino normal foi dividido em dois ciclos, como explica Saviani (2005):

“O primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes, além dos cursos citados, abrangiam Jardim de Infância e Escola Primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares”.

Com relação ao currículo, os cursos normais do primeiro ciclo, eram marcados pela predominância das disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas escolas normais, já os cursos do segundo ciclo contemplavam os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas de 1930.

Esse modelo de Escola Normal prevaleceu até a aprovação da Lei 5.692/71.

Em 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 4024/61, que em essência nada mudou e, como Romanelli (2002, pág. 181) aponta:

“A única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada”.

Dessa forma, as escolas mantiveram o mesmo currículo e o mesmo programa, apesar da flexibilidade permitida e Romanelli (2002, pág. 179) enfatiza que:

¹ Ensino secundário é a denominação dada ao ensino hoje ministrado nas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

“... nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja... Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam”.

Em 1964, com o golpe militar, e as mudanças na política brasileira foram necessárias mudanças políticas no campo educacional através de ajustes na legislação do ensino. Em decorrência desse fato foi aprovada a Lei 5.540/68, que reformulou o Ensino Superior e a Lei 5.692/71, que modificou os ensinos primário e médio, alterando a sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau.

Percebe-se na Lei 5.540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária, a reordenação do ensino superior com inspiração no modelo norte-americano. Para alguns analistas essa lei favorecia o desenvolvimento de uma cultura de submissão, moldada em conhecimentos alheios à realidade nacional e, portanto, alienadora. A lei na visão de Tanuri (2000, p. 80) tem ainda como consequência:

“A modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática do Ensino de primeiro grau”.

Já a Lei 5.692/71 emergiu em uma nova estrutura, estabelecendo diretrizes para o primeiro e segundo grau, contemplando a escola normal com a profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformando-a numa das habilitações desse nível de ensino, fazendo com que a já tradicional escola normal perdesse seu status de “escola” e, mesmo, de “curso”, sendo em seu lugar instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

Essa reforma pode-se dizer hoje, foi um fracasso, assim como trouxe prejuízos inestimáveis para a educação brasileira, pois segundo Tanuri (2000, pág.81) a fragmentação do curso, que refletia a tendência tecnicista, acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação, como por exemplo, Psicologia da Criança Psicologia de Aprendizagem, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau.

A “descaracterização”, “a perda da identidade” da escola normal e o agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, ou seja, a evidência da gravidade dos problemas leva o governo a buscar alternativas, formulando assim o projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), implantando-o inicialmente em 1983. “O projeto CEFAM teve o caráter de revitalização da Escola Normal garantindo,

mediante bolsas de trabalho, o estudo dos alunos em tempo integral e a atividade de monitoria nas classes das primeiras séries do ensino de 1º grau” (SAVIANI, 2005).

No final dos anos 70, emerge um movimento que chama por uma redefinição dos cursos de Pedagogia, pois se questionava nesse momento a identidade do curso de Pedagogia, e conseqüentemente, a identidade do pedagogo.

Para Gadotti (1991) esse movimento contestava a formação técnica e burocrática dos profissionais da educação, na medida em que não era incluída a essa formação a possibilidade de uma participação efetiva dos mesmos na política educacional vigente.

Nesse contexto, Pimenta (2000) aponta que o curso de Pedagogia no final dos anos 70 quase era extinto e com ele a profissão de pedagogo.

Com isso desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, luta essa caracterizada pela preocupação com o significado social e político da educação, ou seja, uma luta por uma educação voltada para uma transformação social, onde a formação dos professores abrangesse suas diversas dimensões: histórica, política, social e humana.

Para concluir essa breve retrospectiva histórica, cabe ressaltar o exposto por Saviani (2005) em seu artigo **“História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos”**, onde o autor destaca: 1) A reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo em 1890 reforma que se tornou referência para outros Estados do país; 2) As iniciativas dos anos 30 do século XX, devido ao amplo processo, desencadeado na década de 1920, de organização do campo educacional impulsionado pelo movimento renovador, que implicava na profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular. Aponta aqui as reformas de 1932, no Distrito Federal, encabeçada por Anísio Teixeira, e de 1933, em São Paulo, por Fernando de Azevedo, onde se define o modelo de Escola Normal que, adotado por vários Estados brasileiros, se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1946. Nesse momento define-se ainda o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário ao serem instituídos em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia. 3) A descaracterização do modelo de Escola Normal, que com a mudança política ocorrida no Brasil com o golpe militar de 1964, que exigiu adequações no campo educacional, implicando ajustes na legislação do ensino através da Lei nº. 5540/68, que reformulou o ensino superior e a Lei nº. 5692/71, que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau.

Saviani conclui apontando que na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, poder-se-ia ter um novo momento decisivo representado pela elevação da formação

de professores de todos os graus e ramos de ensino ao nível superior. No entanto, a ambigüidade e as falhas formais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impediram que isso viesse a acontecer.

1.2 Novas Perspectivas para a Formação Docente: Lei nº. 9394/96

Em 1988 a Constituição Federal contempla em seu artigo 214, a obrigatoriedade de um plano nacional com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada como Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe o curso de pedagogia novamente à pauta de discussões, e, com ele, a questão da sua identidade ao introduzir alguns indicadores visando à formação de profissionais para a educação básica, onde o tratamento dessa questão se faz em seu título VI, onde cabe ressaltar os artigos expostos nos parágrafos a seguir:

Artigo 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O artigo 61 dispõe como pontos principais “a valorização das “experiências anteriores” dos docentes nas suas diversas atividades e as possibilidades de “capacitação em serviço”, idéias pouco valorizadas na legislação educacional anterior” (BRANDÃO, 2003, pág. 136) e um outro aspecto de relevante importância é a “associação entre teorias e práticas”, atividades estas que se acredita ser indissociáveis.

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

Esse artigo tem gerado polêmica por sua interpretação confusa, pois estabelece como regra para a formação dos profissionais da educação o nível superior, porém admite como formação mínima para o magistério no âmbito da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação do nível médio na modalidade Normal. Saviani (2005) lembra que na prática significava passar ao nível superior à formação dos professores

da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, porém na letra da lei houve, segundo ele, duas falhas: uma de redação e a outra de técnica legislativa.

Artigo 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar á educação básica;

III - programas de educação continuada para profissionais dos diversos níveis.

Nesse contexto, observa-se que a criação dos Institutos Superiores de Educação não pode obter-se das conquistas e do perfil que as universidades de educação conquistaram desde sua criação. A referida Lei ao incluir Institutos Superiores de Educação – como local onde a formação deveria acontecer, e os cursos Normais Superiores – como locais que forneceria a habilitação desejada, criou um conflito com as faculdades de Pedagogia e com a classe docente, e de acordo com Brandão (2003, pág. 139) sem discussão com a sociedade civil, representada, nesse caso, por entidades de profissionais da área da Educação (dirigentes, docentes e não docentes).

No seu artigo 67 a Lei dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação, assegurando inclusive aperfeiçoamento profissional continuando.

No título VIII das disposições Gerais, no seu artigo 81 a Lei dispõe que “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta Lei”, e em seu artigo 87, § 4º a lei dispõe que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Esse parágrafo causou muita polêmica, talvez por interpretações equivocadas, talvez pela ambigüidade da Lei, “pois para todos os efeitos, do ponto de vista legal, no caso dos docentes de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação mínima exigida é a “oferecida em nível médio, na modalidade Normal” como dispõe o artigo dessa Lei” (BRANDÃO, 2003, p. 170), o que segundo Saviani (2005), com efeito, abortado o dispositivo legal que elevaria o preparo de todos os professores ao nível superior; e considerando-se que a inovação dos institutos superiores de educação representa um forte risco de nivelamento por baixo, perdeu-se a possibilidade de se registrar um quarto momento decisivo na história da formação docente no Brasil.

Pode-se evidenciar no texto da Lei 9394/96 (LDB) a preocupação com a superação da dicotomia teoria/prática na formação dos docentes para a educação básica e de acordo com

Gatti (2000) privilegia-se, coerentemente, como eixo de formação a prática de ensino, que de fato reúne enquanto campo de conhecimento e arte, as condições de ser o palco de superação da fragmentação na formação de professores.

Apesar dos grandes embates entre governos e sociedade, das lacunas que ainda necessitam ser preenchidas, das necessidades colocadas de um maior aprofundamento intelectual, de uma capacidade de desenvolver novas formas de conhecimento, de rompimento de barreiras de divisão entre teoria e prática, que requerem uma ampliação de competências, não há dúvidas, que a realidade da formação de professores de hoje está muito melhor que há de 20 anos atrás.

A constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o Plano Nacional de Educação, e tantas outras leis complementares, mesmo que não tenham integralizados seus objetivos e metas, vêm ajudando a construir uma outra Nação, mais eqüitativa, sólida, e democrática.

Dessa forma, acredito que se iniciou um processo de transformação da formação docente, buscando transpor práticas cristalizadas, objetivando capacitar o professor para um novo modelo educacional, através do desenvolvimento de uma consciência crítica e de um novo olhar, rompendo assim com velhos paradigmas.

Tomando, ainda, como referencial o contexto histórico-social da formação docente podemos argumentar sobre a necessidade de se repensar a formação do professor e se reconstituir o contexto institucional onde se inserem os cursos de formação, buscando dar novos sentidos aos currículos desenvolvidos para superar a dicotomia entre teoria e prática. Entendo que isto levará o professor a uma reflexão à qual resultará em transformação, permitindo a esse novo profissional assumir-se profissional e politicamente como um educador.

O desafio não é simples, pois este está em suprir as necessidades de formação do professor, ainda não atendidas até o momento, e em se atender aos novos cenários em desenvolvimento. (GATTI, 2000). A autora aponta que “assistimos a mudanças nos padrões de trabalho e conseqüentemente nos padrões de relações sociais e de formação escolarizada. É visível o impacto das novas tecnologias e das novas formas de trabalho que elas geraram e que estão gerando com rapidez até há pouco inimaginável”(GATTI, 2000, p.02).

1.3 Curso de Pedagogia – PROESF

A proposição do curso de Pedagogia PROESF -Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da

Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas- pela Faculdade de Educação da Unicamp é resultado das preocupações político-sócio-educacionais da Faculdade de Educação e da Universidade Estadual de Campinas como um todo. O curso, segundo seus coordenadores, representa a concretização de uma das lutas que a Faculdade empreende em prol da melhoria da qualidade da educação pública e da formação dos professores. O curso foi possibilitado pelas mudanças instituídas pela nova LDB (9394/96), a qual estabelecia um prazo de dez (10) anos para os professores em exercício, ainda não graduados, pudessem se adequar às novas exigências da lei, bem como pela sensibilização dos municípios que integram a região metropolitana de Campinas, em favorecer que seus professores possam adquirir uma melhor formação docente.

Assim este curso apresentou um caráter bastante específico e de características singulares, visto que se destinava a atender aos professores em efetivo exercício na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental da rede pública dos 19 municípios da Região Metropolitana de Campinas (Americana, Amparo, Artur Nogueira, Campinas, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Piracicaba, Santa Bárbara do Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo).

O curso se estabeleceu na forma de parceria entre a Unicamp e as Secretarias de Educação Municipal desses Municípios, e a elaboração do projeto do curso teve como premissa as necessidades apontadas pelas Secretarias de Educação e as possibilidades de atendimento apresentadas pela Faculdade de Educação da Unicamp.

Objetivando essa melhoria da qualidade um princípio presente na forma de estruturar o curso foi o de oferecer aos municípios a possibilidade de ter um espaço de formação inicial e continuada, onde os conhecimentos da prática pudessem ser refletidos, garantindo novas formas de vinculação teoria e prática, focando a formação do professor como um pesquisador da sua atuação docente visando ampliar a responsabilidade do mesmo para além da sala de aula.

O curso teve em sua estruturação algumas dimensões inovadoras. Uma dimensão inovadora do projeto foi a de oferecer uma preparação, em forma de Curso de Especialização para Assistentes Pedagógicos que, tendo recebido a formação no curso de especialização desenvolveriam atividades docentes no curso de Pedagogia com a supervisão de um docente da Faculdade da Educação, em disciplinas do currículo do PROESF. Esta forma de atendimento pedagógico se fez necessária, uma vez que o número de professores da Faculdade de Educação era insuficiente para o atendimento à demanda de professores sem

curso superior atuando nas redes municipais da RMC². Para que o PROESF pudesse dar atendimento a essa demanda, o curso foi planejado e desenvolvido oferecendo anualmente 400 vagas distribuídas inicialmente em três pólos.

As três dimensões do programa de formação de professores (PROESF), planejadas de modo a ter uma continuidade entre elas se deu de forma seqüenciada:

1^a) Curso de Especialização (1º semestre de 2002), desenvolvido em 24 áreas curriculares, organizadas em 3 blocos:

1 – Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Organização do Trabalho Docente.

2 – Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Pedagogia Inclusiva e Política de Educação.

3 – Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento.

Os objetivos do Curso de Especialização foram preparar os Assistentes Pedagógicos para a docência no Curso de Pedagogia (PROESF) a partir do aprofundamento das questões dos fundamentos educativos, domínio desses conhecimentos e articulação entre eles.

O programa Curricular do Curso de Especialização se compôs também das Práticas Pedagógicas Supervisionadas, referentes às atividades de docência junto ao curso de Pedagogia, em uma das 8 áreas cursadas, dentro do bloco da especialização. Durante o exercício das Práticas Pedagógicas Supervisionadas, os Assistentes Pedagógicos contaram com a supervisão e orientação dos docentes da Faculdade de Educação, responsáveis pelas disciplinas, através de encontros semanais, ou conforme a necessidade de esclarecimentos de qualquer dúvida, que eventualmente surgisse em decorrência do exercício da prática pedagógica.

2^a) Curso de Pedagogia - PROESF – início 2º semestre de 2002. O curso contou com quatro entradas, perfazendo um total de atendimento a 1.600 professores. Os princípios norteadores do Curso de Pedagogia para professores em exercícios foram segundo E. Pereira, S. Leite e A. Soligo (2007), coordenadores do programa:

1) Propiciar um espaço de formação inicial e continuada, garantindo a reflexão e vinculação teoria prática;

2) Focar o professor como pesquisador de sua ação docente, do trabalho coletivo e das proposições curriculares;

3) Buscar no trabalho pedagógico um objetivo de reflexão das temáticas curriculares;

4) Expandir as percepções através de aprofundamentos culturais e educacionais;

² Região Metropolitana de Campinas

5) Criar perspectiva interdisciplinar, autonomia intelectual e profissional e interdependência do trabalho pedagógico coletivo;

6) Estimular reflexão para que o professor se sinta responsável pelo seu fazer pedagógico, para além da sala de aula.

3ª) Núcleo de Educação Continuada – Tem como fundamento que o desenvolvimento profissional dos educadores não se restringe à formação inicial, mas necessita de um progresso contínuo de desenvolvimento. Assim, a proposta do curso foi elaborada visando à futura implantação de uma rede de educação continuada e à integração da experiência docente dos professores em exercício, do desenvolvimento da pesquisa e do aprofundamento teórico desses professores.

A partir da reflexão da sua prática, o professor é continuamente remetido a aprendizagens significativas, pois a partir do novo conhecimento vai ressignificando a sua prática anterior.

Outra inovação no desenho curricular do curso de Pedagogia - PROESF foi a inclusão da disciplina Atividades Culturais. Esta se distingue das demais disciplinas em seus objetivos e na forma como são realizadas, como bem nos relatam os coordenadores E. Pereira, S. Leite e A. Soligo no artigo **“A Formação Superior de Professores em Exercício: A experiência da UNICAMP na Região Metropolitana de Campinas”**:

“(…) As atividades do curso remetem, continuamente, os professores-alunos a aprendizagens significativas, integrando o novo conhecimento pedagógico às suas práticas e experiências. As atividades culturais representam o segundo eixo do Curso e se distingue das demais disciplinas, em seus objetivos e na forma como são desenvolvidas ao longo do semestre. (...) O oferecimento das Atividades Culturais se insere numa perspectiva mais completa de formação do aluno universitário, como tem defendido os pensadores da área da educação superior como SANTOS (2000), BOK (1988). As Atividades Culturais acontecem semanalmente, em dias diferentes para cada turma de ingresso no curso. Neste dia, os alunos são reunidos em um anfiteatro para a realização conjunta da atividade proposta que é planejada conjuntamente com os professores responsáveis pelas disciplinas do semestre e em acordo com os conteúdos que estão sendo trabalhados nestas. De forma geral, as atividades estão voltadas para: inserir os alunos e alunas nos principais debates acerca das questões que afetam a Educação nos dias atuais; conhecer o trabalho dos distintos grupos de pesquisas da Faculdade; ampliar seus horizontes. Dessa forma, os alunos do PROESF são inseridos na vida acadêmica para além da sala de aula (...). As atividades culturais têm um segundo objetivo principal, aliado a este de formação mais ampla do professor que é o de propiciar aos alunos o contato direto com os docentes da Faculdade de Educação. Isto acontece através do que denominamos de “Aulas Magnas”, ministradas pelos próprios professores supervisores, responsáveis pelas disciplinas de cada semestre, desenvolvidas segundo uma programação. Ao longo do curso, docentes e discentes têm destacado a importância das Aulas Magnas, pois através delas opera-se um

estreitamento do vínculo entre professores da FE e alunos do PROESF”(2007, p.226-227).

Para os coordenadores do PROESF, o trabalho desenvolvido no PROESF revelou que a parceria com as redes de ensino público pode representar, efetivamente, para a universidade, novos desafios para o ensino, a extensão e a produção de conhecimentos, ampliando, assim, o seu papel de agente da transformação social.

CAPÍTULO II

2.1 Formação Docente: Valorização da Prática.

Na atual sociedade contemporânea marcada por uma revolução tecnológica e por rápidas transformações no mundo do trabalho, os olhares se incidem, com força, na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva.

Esta não é uma preocupação nova uma vez que Anísio Teixeira (1956, pág. 126) já apontava que “a educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Compreendida como o processo de transmissão de cultura, ela se opera pela vida mesmo das populações e, mais especificamente, pela família, pela classe social e pela religião”, assim exige-se um esforço coletivo da escola – professores, funcionários, diretores e de outros grupos sociais, para transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais burocráticas.

Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola e que a sua formação é um tema particularmente sensível nos debates da sociedade brasileira que denunciam a inadequação entre a formação do professor e as exigências do exercício de sua função. No entanto, a denúncia nem sempre aponta uma definição clara do perfil que se deseja desse profissional.

Surge aí uma crise que resulta de um conflito de identidade profissional docente. Entende-se que o desenvolvimento e a identidade profissional envolvem formação inicial e continuada articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Libâneo e Pimenta (1999) apontam que além da identidade profissional há a identidade epistemológica, ou seja, que se reconhece a docência como um campo específico de intervenção profissional na prática social, não sendo possível a qualquer um ser professor.

Assim, a construção da identidade profissional se inicia nos cursos de formação, mas não se esgotam aí. Os cursos iniciais são fundamentais para legitimar e consolidar a imagem docente, configurando uma identidade profissional. Nóvoa (2001), advogando uma perspectiva de formação que pressupõe considerar o professor como uma “pessoa inteira”, com uma história, uma vivência, afirma que “a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos de profissão), e como titular (formação continuada)”.

Hoje, têm-se concordância sobre a necessidade de se investir em um novo perfil do professor, dotado de competências compatíveis com as exigências que a atual sociedade vem estabelecendo, constituindo-se como marcos importantes nos debates de diferentes esferas. Podemos indicar aqui dois documentos da UNESCO³ balizadores das ações:

1º - De autoria de Edgar Morin (2000) – “**Os sete saberes necessários à educação do futuro**” – como sugere seu título, situam sete condições necessárias ao professor para a construção da educação do futuro: - analisar as condições psíquicas e culturais que conduzem ao erro e à ilusão; - situar informações em um contexto e um conjunto; - estabelecer relações entre as partes e o todo; - colocar a condição humana como centro de todo o ensino; - compreender que todos os seres humanos compartilham de um destino comum, diante dos problemas planetários; - construir educação para a compreensão; - estabelecer relação de controle entre indivíduo e sociedade pela democracia e pela concepção de humanidade como comunidade planetária; - enfrentar imprevistos e incertezas.

2º - De autoria de Jacques Delors (2004) – “**Educação um tesouro a descobrir**” -, aponta como pilares para a educação no milênio recém-iniciado as seguintes condições: - **aprender a conhecer**, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão, onde ele indica o interesse, a abertura para o conhecimento; - **aprender a fazer**, que mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; - **aprender a conviver**, traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade, participação e cooperação como caminho do entendimento; - **aprender a ser**, via essencial que integra os três pilares precedentes e que explicita o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Esses dois documentos têm se constituído em referenciais em propostas e ações da formação docente.

No âmbito educacional brasileiro, já com a promulgação da LDB 9394/96, aceleraram-se mudanças nesse cenário, apontando para a urgência de um posicionamento

³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

quanto à formação dos professores como profissionais da educação, onde inovações curriculares requerem destas novas exigências de atuação profissional e, em consequência, novos saberes pedagógicos que nem sempre tiveram lugar em sua formação.

Considerando do ponto de vista da escola, a sua importância político-social, bem como a dos professores, historicamente visto como detentores e produtores de conhecimentos, os mesmos são colocados em questão, fazendo com que, a escola na condição de instituição social, se veja obrigada a repensar seu papel e o dos docentes, em uma perspectiva de reconstrução de sua prática, de sua formação e da forma como lidam com a produção e transmissão de conhecimento.

Ser professor significa rever posições sobre o que seja educar na sociedade atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios apresentados em seu cotidiano. Implica ter um maior domínio das informações que circulam em distintos campos, transpassando os aparentes limites das diferentes áreas de conhecimentos e a compreensão das relações existentes entre elas. Significa estar comprometido com a permanente construção da escola e de sua dinâmica, compartilhando seu coletivo e compreendendo historicamente o espaço onde atua seus alunos, o conhecimento que trazem e suas expectativas (UNESCO, 2004).

2.2 Resgatando Conceitos

Para aprofundar a questão relativa à formação de professores necessário se faz apresentar alguns pontos conceituais sobre o entendimento do que seja formação, uma vez que a proposta de formação depende da concepção que se tem de educação e de seu desejado papel na sociedade.

O primeiro a utilizar o termo “formação” significando ação educadora teria sido Platão, na República, 322 B que de acordo com Jaeger (JAEGER, 2001, pág. 13), a utiliza em sentido metafórico, ao atribuí-la à ação educadora. Jaeger lança mão da palavra alemã Bildung, que quer dizer formação, configuração, para explicar a essência da educação no sentido grego e platônico, tal como ele, a entende. Educação e formação têm, nos dizeres de Jaeger, raízes distintas. Formação manifesta-se no caráter integral do homem, tanto na sua conduta e comportamento exterior, como em sua atitude interior.

Segundo Bicudo (2003 pág. 28-29):

“Formação carrega consigo significados mais complexos, que acobertam ambigüidades e conferem a ela sentidos que tendem a expressar a força do

de vir, do torna-se. O caráter histórico impregnado no movimento efetuado pela ação que forma e pela forma que impele direção à ação, nutrindo-a de força. (...) Formação designa o processo do devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza. Mas é mais que isso. Esse processo, porém, não se efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamento. (...) A formação pode assimilar os modos e os meios da instrução e tudo que assimila nela brota e preserva-se. É, portanto, um conceito histórico, por preservar a tradição, tão importante para as ciências do espírito. É, também, um conceito que engloba a mudança, pois carrega consigo a força imperante que avança do devir para o ser.”

No texto **“Educação”**, Martins (2001, p.242), analisa a formação da palavra educação na língua portuguesa, como sendo composta pelo sufixo “ção” agregado ao verbo “educar”. Com isso, obtém ação, ou o resultado dela. Investiga também a origem etimológica da palavra educar, e constata a ambigüidade de sentidos. Educo – educavi – educatum – educare, significando criar, amamentar, sustentar, elevar, instruir, ensinar. Educar no primeiro sentido é um movimento de extrair algo, lançando-o para fora; abrange a idéia de educação como desenvolvimento de potencialidades individuais. Educar no segundo sentido é a ação de nutrir as potencialidades para que se desenvolvam. A partir de sua análise, Martins, concluiu que “ao tomar o termo em seu duplo sentido, educação refere-se tanto ao desenvolvimento, educere, como à intervenção educativa, educare” (MARTINS, 2001, p. 242).

Segundo Bicudo (2003, pág. 33) “a formação imprime uma direção que transcende aquela dada pelo desenvolvimento, embora dele não prescindia, nem das ações necessárias para nutri-lo, fincando-se no solo da cultura”.

Considerando a ambigüidade do termo formação em seu núcleo semântico original, há que se considerar que é essa ambigüidade que torna o ato formativo, um ato humano, ético, de liberdade e opção. Assim, formar alguém não pode ser um processo autoritário, que sufoque ou anule a própria liberdade, formar alguém deve ser um processo de cumplicidade entre formador e formando, onde o primeiro apresenta formas e experiências conhecidas, vividas e o segundo através do exercício da sua liberdade pode criar o futuro. Assim, formar pode-se dizer que é um ato essencialmente ético, pois implica numa ação profunda sobre a pessoa e numa transformação de todo o ser.

Sabe-se que tanto a educação como a formação não nasce do acaso, mas de uma ação consciente, o que remete a uma reflexão sobre as disciplinas. É interessante lembrar que a palavra “disciplina” vem do latim *discere*, “aprender”.

“Disciplina, por conseguinte, não é o mero conhecimento assimilado ou informação recebida; é o conhecimento assimilado que informa a vida do discípulo. (...) Vem a ser a relação de submissão de quem é ensinado, a observância de preceitos (escolares e outros), obediência à autoridade; procedimento correto”. (COIMBRA, 2000, p. 55).

Portanto, quando os dados são simplesmente transmitidos aos alunos como informações, eles são chamados de “matérias”. São as matérias primas da disciplina, da assimilação desses dados.

Outra palavra a se considerar é educador, que etimologicamente do latim “educátor-oris, isto é, na origem, o que cria, nutre quem dá a alguém todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade. O verbo é educo-as-avi-atum-are: criar (uma criança), nutrir, amamentar, cuidar, instruir, ensinar” (HOUAISS, 2000 - Dicionário)

Da mesma forma que o conceito de formação, o conceito de educador tem sua origem na cultura ocidental grega, que é aquele que nutre e acompanha a criança desde os primeiros anos até a idade adulta.

Se a profissão do pedagogo se perde na mitologia, a de professor é bem mais recente. Sua raiz etimológica vem do latim “prófero, fers, tuli, latum, ferre = tirar para fora, levar a público, fazer aparecer, manifestar, publicar, divulgar. Professus, a, um = que declarou, que fez profissão, que confessou publicamente, que ensinou publicamente, declarado, manifestado, confessado em público”. (CRETILLA JÚNIOR; ULHÔA CINTRA, 1953). Diz ainda o dicionário de HOUAISS (2000), “professor é aquele que professa uma crença, uma religião, é aquele que dá aula sobre algum assunto, aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa, aquele que tem diploma de algum curso que forma professores (como o normal, magistério, alguns cursos universitários, licenciatura e etc.)”.

Conclui-se então que enquanto o termo educador indica um movimento de cumplicidades (junto), acompanha e segue a formação do educando e o ajuda a se expressar e se desenvolver, o termo professor indica um movimento inverso, ou seja, do mestre para o público dos alunos, conhecendo uma crença e uma técnica que as ensina publicamente aos alunos.

Como educar é uma função universal, vimos que o termo educador transcende o de professor, que é um predicado específico, assim podemos dizer que todo educador é professor, mas nem todo professor é educador, mas para o professor a opção não é entre ser ou não ser educador, e sim sê-lo de forma intensa e consciente.

Para se pensar sobre novos rumos na prática pedagógica, há que se considerar a educação de professores, seu desempenho, a forma de tratar o conhecimento, reconhecendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, elementos estes que podem assim

auxiliar na intervenção da realidade, apontando caminhos para uma prática e formação de uma educação integrada, envolvendo educadores e educandos na criação de um conhecimento compartilhado.

A partir dessas reflexões entende-se que a tarefa de conceituar a formação de professores não deve ocorrer por simples definição dos termos: profissional e ensino. É preciso considerar que ensinar é algo que qualquer um pode fazer, em qualquer momento. Enquanto que ser educador implica um trabalho mais amplo, no qual devem ser considerados os outros educadores, a escola, os alunos, a educação, enfim, todos os componentes envolvidos no processo educativo.

2.3 Formação Docente: uma reflexão sobre a prática

Se identificarmos os objetivos da educação e da prática pedagógica, a ação mediadora nos levará a uma visão de conjunto entre as práticas sociais e a Escola, o que permite uma visão objetiva onde as práticas sociais nortearão o fazer cotidiano da sala de aula, apontando caminho a ser investigado, assumindo assim, o professor, uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam.

Considerando que em boa parte dos cursos atuais de licenciatura o futuro professor tem uma aproximação com a realidade escolar somente após ter passado por uma formação “teórica”, nos remete a pensar em um outro caminho, indicado pela própria LDB em seu artigo 61, inciso I “associação entre teorias e práticas”. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como uma instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor, para uma reflexão mais apurada sobre a mesma, combinando elementos teóricos com situações práticas reais.

Segundo Campos (2007, pág. 19):

“O docente amadurece professor pela própria atividade de ser professor, fazendo-se professor no cotidiano da ação docente. O professor toma suas decisões apoiando-se em conhecimentos pedagógicos da gestão da classe. A relação teoria e prática é redefinida, a partir de uma racionalidade da prática. Assim, temos a marca da cultura na rotina da lida docente. O professor é um permanente aprendiz, tornando-se professor pelas suas crenças, representação e até pelos seus hábitos.”

Entretanto é de se reconhecer, como afirmou Paulo Freire se referindo à formação do professor, que a experiência docente constitui conteúdo da sua formação e que se deve valorizar a prática docente.

Deve-se, porém ter claro que a prática não pode transformar-se em uma fuga da teoria, pois o sentido não é substituir a teoria, mas efetivamente realizar uma articulação entre teoria-prática-reflexão, para não se deparar com um empobrecimento teórico na formação, contudo, o exercício da prática na formação pedagógica, como um suporte teórico na área de conhecimento em que vai atuar, é imprescindível na formação docente.

É importante salientar que teoria e prática sempre andam juntas, muito embora, não se tenha certeza sobre as teorias que estão influenciando a prática. Há assim, a necessidade de uma relação refletida entre a teoria e a prática, resultante de um trabalho, de um esforço, o qual evidencie as intenções que as cercam.

Nesse contexto, têm-se então a Formação de Professores, sendo abordada por diferentes autores, buscando evidenciar a complexidade exigida nesta profissão. A esse respeito Zabalza (2004, p.53) comenta: “todos discutem a formação, mas nem sempre é feita uma reflexão adequada sobre o seu verdadeiro significado”.

Nesse sentido, pode-se dizer que a formação é uma forma de ação. Quando se refere a uma formação reflexiva, pensa-se em uma formação que tome por referência a aprendizagem da prática, a partir da prática e para a prática.

O aprender é essencial na profissão de professor, tanto para sua própria pessoa como agente educacional, quanto para a escola como lugar de crescimento profissional. Neste sentido, Zabalza (2004, p. 148) afirma que se faz necessário “achar um certo equilíbrio entre as necessidades individuais e instrucionais”.

Não existe prática sem teoria, como também, não existe teoria que não tenha nascido de uma prática, e assim a reflexão é importante como instrumento dinamizador entre ambas.

Assim, a formação voltada para a prática, não pretende ficar restrita ao que já têm pronto, ao contrário, enquanto formação, a pesquisa da prática emerge como um caminho para a transformação das mesmas. Segundo Zabalza (2004, p. 126) “não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada, (...) se não for submetida à comparação e se não for modificada poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros”. Daí ser necessária a reflexão sobre a prática, buscando efetivar-se em uma nova práxis.

Como toda reflexão é acompanhada de uma ação, concebe-se, portanto que a prática é pré-requisito para a reflexão. Segundo Freire (2001, p. 60):

“Toda tentativa de desenvolver um tal reconhecimento fora da práxis, fora da ação e da reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo. (...) O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação”.

Nesse sentido, o conceito de prática reflexiva surge como uma perspectiva possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino, proporcionando a oportunidade de voltar atrás, rever e ressignificar as suas práticas. A reflexão nos oportuniza novos caminhos, concretizando soluções para os problemas dessa prática profissional, conscientizando soluções para os professores das suas teorias pessoais que orientam a sua ação.

Como nos afirma Zabalza (2004, p. 159) o “caminho básico de formação para os professores experientes é a reflexão sobre a sua prática”, pois o professor reflexivo busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento.

Uma nova prática implica sempre numa reflexão sobre a sua experiência, crenças e valores, como afirma Freire (1979, p.16), “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato de comprometimento está em ser capaz de agir e refletir.”

No contexto dessas colocações sobre a formação de professores, ficam claros os compromissos éticos da educação e dos educadores, bem como as implicações da importância da prática e reflexão para a sua formação e atuação como profissional no exercício de seu trabalho.

Assim, a formação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, consciente do significado da educação, para que possa, no exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

Portanto, não basta pensar e refletir! O essencial é tornar a reflexão base de uma ação transformadora, construindo uma prática onde haja abertura para o diálogo, para os desejos e sonhos, onde o querer faz-se ser, pois a formação se faz constantemente na ação, onde só se forma se estiver em formação, pois como afirma Freire (2006, p. 39) é “na formação permanente de professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Então, pensar num processo de formação de professor, em exercício, para que este relacione teoria e prática é pensar na construção de um professor leitor/autor da própria experiência.

2.4 A Prática Pedagógica e as Crenças dos Professores

Hoje nada pode garantir o sucesso do trabalho docente se os professores não superarem as suas crenças, buscando através do seu fazer pedagógico levar o aluno a experimentar um outro comportamento diante do ensino.

É no desenvolvimento de sua prática que o professor traz à tona suas concepções acerca do ensino e da aprendizagem, sua compreensão de aluno, de professor, do papel da escola e dos conteúdos escolares, evidenciando aquilo que internalizaram antes mesmo de se tornarem professores, ainda como alunos.

Campos (2007, p. 19) afirma que o professor é um permanente aprendiz, tornando-se professor pelas suas crenças, representações e até pelos seus hábitos.

Cabe ressaltar que essas crenças se consolidam com o tempo, na medida em que as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula vão se cristalizando, o que leva Campos (2007, p. 43) a apontar que o professor ao assumir a docência, traz consigo elementos condicionantes que interferem na sua prática. Campos coloca ainda que os professores adotem “modelos” que crêem “verdadeiros” e seus papéis são espelhados em antigos professores.

A formação de professor que vise modificar a ação docente deve requerer compreender quais são as crenças internalizadas pelos professores e propor vivências que através da sensibilização permitam a transformação da prática pedagógica.

Assim, a auto-reflexão sobre a ação docente possibilita a análise das convicções profissionais dos professores e define pela prática de ensino a identidade docente, construída pelas finalidades educacionais e pela autonomia profissional, conforme afirma CAMPOS (2007).

Cunha (2003, p. 169) sugere que:

“... a formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definida. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que esse cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico. (...) A prática é que dá sentido às inquietações do ser humano. É preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela”.

Nesse sentido, Freire (2006, p. 43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”.

2.5 Professor Reflexivo na Prática Cotidiana

Falar de prática docente é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances, significados e representações. Implica em falar dos saberes profissionais dos professores, os quais são marcados pela pluralidade de sentidos, que emergem no âmbito das suas tarefas

desenvolvidas cotidianamente em sala de aula. E não é só os saberes, mas, também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula. Portanto, falamos de sujeitos que possuem um ofício, uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho nas escolas (ARROYO, 2002).

Na atualidade, a reflexão, é um dos conceitos mais usados para se referir às novas tendências da formação de professores, mas que muito embora pareçam recente, as origens desta perspectiva ao nível da formação de professores remontam a Dewey, o qual em 1933 defendia que no ensino reflexivo se levava a cabo “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (1989, pág. 25). Daqui decorre a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na intenção de que a reflexão será um instrumento que possibilite o desenvolvimento do pensamento e da ação.

Pensar em Formação Docente é compreender que esta é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor, e que, como preconiza abordagem sócio-histórica, é também construída no social. Partindo deste princípio, podemos dizer que esta formação depende essencialmente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo uma interação que pressupõe uma condição necessária para a construção dos saberes.

Pensar então, em Formação Docente implica pensar em pontos que estabelecem uma rede de relações, tais como: a atenção ao papel da reflexão, as relações entre a teoria e a prática pedagógica, a análise de situações pedagógicas, a transformação das representações e das práticas, o saber-fazer e o saber-saber, o modo de integração entre professores e alunos para a apropriação dos conhecimentos, as histórias de vida dos professores, etc, para a construção da profissionalização do professor alicerçada na construção do conhecimento pedagógico compartilhado, pois segundo Estrela (2003, p. 61):

“... se o homem é, em parte, aquilo que pensa, é também aquilo e , sobretudo o que faz. É pela ação e pelos resultados da ação que temos que avaliar a escola e a formação de professores. (...) Tal como só na relação dialéctica entre teoria e prática se poderá construir “a teoria consciente da nossa prática” e a prática coerente com a nossa teoria, assim também só numa relação dialéctica se deveriam construir as teorias das práticas de formação e das práticas organizativas do estabelecimento escolar (...)”.

Tendo em vista a problemática da questão da Formação Docente, há a necessidade da reflexão dos professores sobre a própria prática como condição de formação e

desenvolvimento profissional. Aqui se incorpora a idéia de Schön (1995) que enfatiza a princípio que a prática por si só não gera conhecimento, mas precisa agregar o planejamento reflexivo, no qual o professor analisa a sua atividade educativa, reformulando-a sempre que necessário, buscando ainda um conhecimento pedagógico compartilhado. Schön (1995) busca fundamento para suas análises sobre reflexibilidade na teoria da indagação de John Dewey.

Para Porto (2000, p. 14):

“Altera-se a perspectiva da Formação: o fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como auto formação, percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria/prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas-reflexivas, inovadoras, autônomas”.

Assim, acontece um triplo movimento da prática, conforme esclarece Schön (1995):

1) Conhecimento na ação (saber fazer); 2) Reflexão na ação (pensar sobre o fazer); 3) Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o saber-fazer).

Nesse cenário, o professor em sua formação passa por um processo de ressignificação de saberes iniciais em confronto com sua prática, vivenciada a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Refletir sobre a prática, não implica tão somente analisá-la, mas buscar em teorias filosóficas, psicológicas e/ou educacionais os seus fundamentos.

Buscar uma ação docente onde a atividade teórico-prática seja transformadora, é buscar o sentido epistemológico da reflexão teoria e prática, que Pimenta (2005), Freire (2006) dentre outros, ressaltaram não ser uma relação de aplicar a teoria à prática, mas que, por meio da auto-reflexão crítica interpreta-se teoria e prática como mutuamente construídas e dialeticamente relacionadas.

Importante compreender que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Assim, a teoria tem fundamental importância na formação docente, pois permite aos sujeitos dotarem-se de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análises para que estes compreendam os diversos contextos vivenciados por eles, conforme afirma Pimenta (2005, p. 26):

“(…) Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para

neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre”.

Assim, pensar em formação docente significa pensar em um profissional crítico reflexivo. Ser um profissional prático-reflexivo significa apropriar-se de teorias que busquem analisar o fenômeno estudado, tomar consciência delas e “olhar” o conjunto de suas ações, refletindo sobre as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. Significa ainda, buscar a construção de um conhecimento pedagógico compartilhado que contemple: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação.

Grande é o desafio para o professor, tendo-se em vista a especificidade dessa profissão. A seguinte afirmação de Zabalza (2004, p. 113), encerra com propriedade as idéias até aqui colocadas “(...) não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes”.

2.6 Formação Continuada

Houve tempo em que se acreditava que quando terminada uma graduação, o profissional uma vez formado estaria apto para atuar em sua área eternamente. Hoje, sabe-se que, concluir uma graduação é apenas uma das etapas do longo processo de formação que o professor deve abraçar. “O exercício da formação docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática a ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”. (ZABALZA, 2004, p. 145).

Dessa forma, a formação continuada torna-se um princípio da formação de professores, uma vez que o desenvolvimento profissional que nela ocorre é uma aprendizagem que dá continuidade à formação inicial.

Pensar hoje, na articulação entre formação inicial e formação continuada, significa ter por um lado, a formação inicial estreitamente vinculada aos contextos de trabalho (professores em exercício) e por outro lado, a formação continuada ocorrendo a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos em sua sala de aula. A formação continuada articula-se com a formação inicial, pois permite ao professor uma reflexão mais profunda de sua prática.

Para Zabalza (2004, p.52 e 53) é necessário que a formação esteja vinculada a todo “o ciclo vital das pessoas. Reforça-se assim, a idéia de que a formação transcende a etapa

escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realidade pessoal e profissional dos indivíduos”. Assim, apesar de não ser suficiente para o professor a formação inicial, esta é muito importante, principalmente para o início da profissão.

Entende-se que a formação continuada não é um processo simples, apenas limitado à participação em cursos ou treinamentos, mas um processo onde se busca outros saberes, pois o aprender contínuo é essencial, principalmente nessa profissão.

Nóvoa (2002, p. 23) diz que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para Nóvoa, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Para ele “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (idem, p. 26).

O trabalho em equipe e o trabalho interdisciplinar permitem que os professores desenvolvam a própria ação, mantendo um constante ir e vir entre o que sabem e o que não sabem, entre o que têm de fazer e o que podem fazer, entre o que experimentaram anteriormente e a necessidade que sentem de inovar. Quando as decisões são tomadas no coletivo, permitem que todos passem a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola, diminuindo de certa forma, as resistências às mudanças. O trabalho interdisciplinar evita que os professores conduzam seu trabalho isoladamente e a reflexão partilhada permite traçar uma prática educacional mais eficaz, pois o “caminho básico de formação para professores experientes é a reflexão sobre a sua prática” (ZABALZA, 2004 p. 159). Uma nova prática implica sempre numa reflexão sobre experiências, crenças e valores.

Para fundamentar essa compreensão Nóvoa (1991, p. 30) afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão da prática e sobre a prática”, valorizando assim os saberes de que os professores são portadores.

Com relação ainda a formação continuada, Saviani (2001) ressalta que esta não deve se restringir à busca por resoluções de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar a sua transformação.

Formação continuada é uma formação permanente, pois só através da continuidade da formação inicial é que a aprendizagem e a transformação se processam, e que permite

compreender que a reflexão não se faz pela pura reflexão, nem tão pouco somente pela ação, mas que o conhecimento se constrói no movimento: ação – reflexão – ação.

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, é aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, é ter sensibilidade. Ser professor é ser o resultado da união de seus saberes e conhecimentos, valores, vivências, buscas, crenças, encontros e desencontros, bem como das relações que ele (professor) estabelece com ele mesmo e com o mundo, com o seu ser/pessoa e seu ser/profissional.

Para Gadotti (2000), “os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam informações em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas”.

Nesse sentido a formação teórica e prática do professor poderão contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que, são as transformações sociais que irão gerar transformações no ensino.

CAPÍTULO III

3.1 Uma Experiência Docente: Formador de Formadores

Este capítulo tem a intenção de apresentar um pouco da experiência vivenciada como Assistente Pedagógico, no curso PROESF (UNICAMP), onde o processo de nos tornarmos docentes do PROESF, inicia-se a partir do Curso de Especialização para Assistentes Pedagógicos. O bloco curricular que frequentei foi o de “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Organização do Trabalho Docente” que se desenvolveu através do aprofundamento de conteúdos nas disciplinas Pensamento Histórico e Educação, Currículo e Escola, Pensamento Filosófico e Educação, Pensamento Psicológico e Educação, Pensamento Sociológico e Educação, Política Educacional e Reformas Educacionais, Planejamento e Gestão Escolar e Educação e Tecnologia. Como parte integrante do curso, nós, os Assistentes Pedagógicos escolhíamos duas disciplinas para desenvolver a parte prática. Esta prática se deu ao longo dos anos de oferecimento do curso PROESF e, no meu caso, desenvolvi atividades nas disciplinas Pensamento Histórico e Educação e Escola e Currículo tendo como professores-supervisores Prof. Dr. José Luis Sanfelize e PROF^a.DR^a. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, respectivamente.

O foco central deste capítulo é resgatar a experiência como Assistente Pedagógico no programa PROESF e o caminho percorrido nos quinze encontros de sala de aula com os

alunos/professores, nas cinco turmas em que ministrei a disciplina Escola e Currículo. A análise dessa experiência tem como objetivo uma apreciação crítica da prática desenvolvida, das concepções anteriores e atuais sobre ser docente universitária e dos programas de ensino que desenvolvi nas turmas nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008.

Considerando ser formador de formadores e que a proposta deve ser a de participar de forma construtiva na formação dos alunos/professores, tendo como maior desafio, não reproduzir conhecimentos adquiridos, mas trabalhar com o material mais precioso: o ser humano, atingindo os objetivos propostos pelo curso de Pedagogia PROESF, entendo que o PROESF assim se apresentou como uma oportunidade única na minha formação, à qual possibilitou refletir na formação de professores de maneira mais aprofundada e crítica através das muitas experiências trocadas e vivenciadas.

Aqui cabe ressaltar que “docência”, no seu sentido etimológico tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No seu sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Enquanto que o conceito “formação” está intimamente ligado ao ato de constituir, desenvolver e aperfeiçoar. Para Garcia esse ato :

“(…) geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo, entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser (...). Um processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa que se realiza por meio da maturação interna e de possibilidades de aprendizagem por meio de experiências dos sujeitos” (1999, p.19).

No meu entender, formar-se, trata-se, sobretudo, de algo construído de forma consciente e desejada, como destaca Garcia, quando afirma que “(...) formar-se nada mais é do que senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio sujeito procura” (idem, p.19).

Durante o curso de especialização e no curso PROESF nas práticas supervisionadas conclui que quando falamos de formação relacionada ao desenvolvimento, estamos nos reportando também a uma formação profissional, onde relacionamos os saberes com o exercício da atividade que estamos desenvolvendo, em função de um trabalho, responsabilidades assumidas. Assim, nesse processo de tornar-se docente, ou melhor, formador de formadores, refletindo sobre como “se aprende” a ser professor nesse nível de ensino, acho necessário considerar a consciência da responsabilidade pela formação de futuros professores, buscando uma transformação da prática a partir da aproximação entre teorias apropriadas da prática exercida. Esse processo de transformação implica uma postura

reflexiva de nossa parte enquanto docentes formadores, bem como dos professores em formação. De acordo com Nosella,

“(…) a formação profissional está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão ou grupo de profissões, com vista a uma especialização posterior ou à ocupação imediata de um posto de trabalho da práxis profissional” (2003, p.19).

A partir desses apontamentos entendo que a tarefa de conceituar a formação de professores não deve ocorrer por simples definição dos termos: profissional e ensino. É preciso considerar que ensinar é algo que qualquer um pode fazer, em qualquer momento. Enquanto que ser professor implica um trabalho sistematizado e planejado para atingir determinados fins sociais. É um trabalho mais amplo, no qual devem ser considerados os outros professores, uma equipe pedagógica, um sistema educacional, a família dos alunos, os alunos, enfim todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo.

Desse modo, avalio que a minha formação, enquanto professor formador, se deu num processo contínuo de auto-formação que envolveu dimensões individuais, coletivas e organizacionais, sendo desenvolvida em contextos e momentos diversificados com diferentes aprendizagens por serem constituídas por outros formadores, pois todos nós, professores em formação, possuímos crenças e imagens anteriores que nos acompanham ao longo de nossa formação. Nesse sentido, a adequada formação não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico.

Acredito que no caso dos docentes que ministram cursos para a formação de professores, quer do ensino fundamental, quer do ensino médio, e por isso se tornam professor formador de formadores, implica levar a compreender, para além do conhecimento específico de uma área de conhecimento, a importância do papel da docência. Nesse sentido, o papel docente universitário é propiciar ao estudante um aprofundamento científico – pedagógico.

Ressalto que hoje os professores, principalmente do ensino básico, passam a ocupar uma posição central nas reformas educacionais (ao menos em termo dos discursos oficiais), e assim coloca os formadores de professores como pilares desses novos entendimentos educacionais. Acredito assim, que a atividade docente é magnânima, porém talvez a maior riqueza seja a responsabilidade inerente àquele que a exerce, na passagem dos vários tipos de saberes e fazeres. Sendo assim, ao professor desse novo milênio exige-se muito mais que em outras épocas.

Neste novo cenário, privilegia-se o professor em sua própria formação, em um processo de re-significação de saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Entretanto, refletir sobre a prática, não é apenas analisá-la, mas buscar fundamentá-la em teorias psicológicas, filosóficas, educacionais.

Schön (1995), ao descrever o processo de reflexividade, evidencia que o conhecimento produzido pelo profissional prático-reflexivo é um conhecimento baseado em sua prática individual e ultrapassa, portanto, os limites da investigação acadêmica.

De acordo com Bolzan e Isaíá (2006) a reflexão não deve ser um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas idéias, mas uma prática que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que temos acerca da ação pedagógica.

Acredito que é através do investimento na formação docente que ocorre uma melhoria na qualidade da educação. Acredito que esta formação se refere a algo permeado pela vivência de uma reflexão que permita se educar enquanto compartilhamos a prática cotidiana com nossos pares, bem como os saberes e crenças que estão entrelaçados à ação docente, momentos esses que acontecia nos encontros de supervisão, junto com o professor orientador da disciplina e os demais AP(s) da referida disciplina.

Nesta ótica Pacheco e Flores (1999) acrescentam que o professor que compartilha seus saberes jamais deixa de aprender, uma vez que o ensino se torna uma atividade que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações.

Acredito como Pacheco (1995) que o que guia as ações do professor são os seus pensamentos acerca daquilo que reflete e constrói.

No que se refere às relações entre concepção teórica e atuação prática num processo de formação, entendo que a apropriação da teoria não implica, necessariamente na transformação da prática, mas ocorre uma compreensão que implica na transformação, pois a compreensão teórica adequada acerca da visão de homem, de educação e de mundo para analisar a prática nos possibilita uma melhor atuação.

É de fundamental importância o conhecimento das diversas concepções teóricas. O professor precisa de um embasamento, de um referencial que o guie nas atividades e durante o curso de seu papel profissional. Mas, apesar de necessária, não se pode considerar a teoria suficiente para a execução de uma prática adequada. Estudar concepções é aplicá-las é algo muito importante, pois pode modificar a nossa ação docente. Mas a transformação da prática, bem como a modificação de uma realidade já estruturada só é possível através de uma instrumentada atuação, pois é durante a ação que surgem os obstáculos passíveis de mudança somente através de reflexão e ação. Considero esse processo, de se constituir formador de

formadores muito rico, o qual permitiu uma transformação na minha relação docente com a teoria que fundamenta minha prática.

Segundo Pimenta (2001) é através da prática que o ser humano sente que é um agente transformador do mundo, seja ele o profissional que for. A teoria é algo que sustenta aquilo que está sendo realizado, mas não pode e não deve ser a única via de atuação. Os aspectos teóricos nos fornecem dados relevantes sobre a situação, mas é importante lembrar que nenhum momento é igual ao outro, portanto uma solução que foi utilizada em um determinado contexto não necessariamente poderá ser em outro.

Nesse sentido, todo o caminho percorrido no curso PROESF permitiu identificar com um olhar mais atento a necessidade de se vincular, tanto na formação como no cotidiano de sala de aula, a prática e a teoria, revisitando e ressignificando a todo momento a minha atuação docente.

Entendo que o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

E nesse processo somente a pesquisa poderá constituir-se como base da compreensão da docência universitária e da produção de conhecimentos que sejam fontes de novos saberes. Zabalza (2004) entende que as três funções dos docentes universitários - o ensino (docência) a pesquisa e a extensão são indissociáveis e aponta para a formação da atitude reflexiva e problematizadora do futuro profissional. E, nesse processo certamente, as trocas de experiências são de grande valia pela socialização de conhecimentos que propiciam e pelas possibilidades de articulações que fomentam.

Para Zabalza (2004, p.113):

“(...) não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam de fato, o que pretendemos ensinar-lhes”.

A experiência como AP no curso PROESF me possibilitou refletir sobre a prática docente como um ponto de partida para a efetivação do processo de constituir-me professor formador. Acredito, contudo, que o mais importante é compreender o processo de construção do conhecimento pedagógico de forma compartilhada, percebendo que esse processo é feito de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc. em uma ciranda que não se

esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia, conforme aponta Bolzan (2004).

Entendo, assim, que a docência superior ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender, onde nós professores intercambiamos as funções de ensinar e aprender, por isso dizer que, quem forma se forma ao formar.

Nesse sentido, Freire (2006, p.25) nos coloca que: “(...) ensinar não é só transferir conhecimentos”, pois acredita que o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, assim há que se concordar com Freire, quando este diz: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Assim ao longo da trajetória docente no curso PROESF, nós professores fomos nos formando e nos trans-formando. No entender de Garcia (1997), somos sujeitos ativos, atores da nossa própria história de formação.

Acredito que mais do que as palavras, a atitude do professor promove a participação ou passividade, cooperação ou individualismo, esperança ou desalento. Nesse sentido, vejo a grande necessidade de procurarmos rever a nossa prática a cada dia, buscando que a nossa próxima prática seja melhor. Devemos ter consciência das mensagens implícitas em nossas atitudes e expressões e que isso possa ser mais importante que outras sabedorias, pois os alunos também buscam sentidos, e não apenas informações, conhecimentos. A imagem que projetamos atinge os alunos mais profundamente do que os muitos conceitos que explicamos. Por isso, a coerência entre nossas palavras e atitudes, nossa confiança na vida e nosso apreço pela cultura são essenciais, pois formamos identidades. Sempre desempenhamos um papel, e é melhor fazer isso conscientemente, lembrando que o roteiro precisa sempre ser reescrito, pois os personagens mudam todo ano no cenário da sala de aula.

Para finalizar esse capítulo quero considerar que não basta pensar e refletir. O crucial é fazermos com que a reflexão possa nos conduzir à uma ação transformadora, construindo uma prática em que haja diálogo, para os desejos e sonhos, incluindo aqui o compromisso para que o querer faça se ser. Acredito assim, que a formação se faz constantemente na ação refletida, analisada e que como Paulo Freire (2006, p.33) “... só somos porque estamos sendo. Estar é a condição, entre nós para ser”.

Entendo que a reflexão não é um simples pensamento, é um diálogo com a nossa prática, com nós mesmos, com os outros, com a situação. E é nesse processo dialético que nos tornamos um profissional reflexivo, buscando o equilíbrio entre a ação e o pensamento, pois uma nova prática implica essa reflexão sobre as nossas experiências, vivências, crenças e valores.

Nesse sentido, tanto no curso de especialização, bem como, ao longo da trajetória docente no curso PROESF, vivenciei o processo de ir me constituindo formadora de formadores, ou seja, num processo de ir me formando e me trans-formando a partir das muitas experiências compartilhadas.

Cabe salientar, que nesse processo, a PROF^a.DR^a. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, umas das coordenadoras do programa e a professora responsável pela disciplina Currículo e Escola, se mostrou muito mais que uma supervisora e sim uma amiga, que ofereceu um suporte teórico e conseguiu “encantar” com uma proposta de trabalhar com os autores clássicos da educação. É certo que quando se ama e acredita no que faz, ocorre um contágio naquele que ouve. Isso faz parte da formação. E desse encantamento transferido, “nasce” a intenção de teoricamente e a partir de relatos e depoimentos dos alunos/alunas apontar a relevância de se conhecer as grandes idéias educacionais dos grandes educadores, no processo de formação, para que as mesmas ofereçam subsídios e elementos para a ressignificação da prática docente.

Dessa forma, no capítulo V as idéias dos grandes autores clássicos trabalhados buscam através da re-ligação entre passado e presente, propiciar a quebra de alguns paradigmas cristalizados nos docentes, permitindo uma re-construção desse caminho histórico, onde o docente possa mergulhar em suas vivências práticas e vislumbrar ao final, um novo olhar, ressignificando assim a sua prática. Esperamos que a leitura dessas obras clássicas gere novas reflexões.

CAPITULO IV

4.1 A Vivência de uma Experiência Docente na Disciplina Currículo e Escola.

Vive-se um momento ambíguo de nossa história, um tempo paradoxal. Ampliam-se as possibilidades de conhecimento numa sociedade da informação e tecnologia cada dia mais sofisticada, ao mesmo tempo vive-se momentos de angústia, de dor, de incerteza, de isolamento, pelo não acesso por parte de milhões de pessoas a essas mesmas possibilidades.

Nesse sentido, o Currículo, enquanto área de estudo e investigação, passa a ser um tema central no âmbito de estudos educacionais.

O mundo, as relações e as identidades mudaram, assim como as concepções e as práticas educacionais. Em função dessas mudanças, não podemos mais olhar nem praticar a pedagogia e o currículo como antes.

Na medida em que estão ocorrendo essas transformações rápidas e profundas no mundo contemporâneo, discutem-se alguns “efeitos” sociológicos e culturais dessas mudanças – como questões referentes à desigualdade distributiva, ao multiculturalismo, ao relativismo cultural, à representação e às novas tecnologias de subjetivação – e suas relações com o currículo, principalmente no que concerne às práticas pedagógicas e à pesquisa educacional.

Assim, este século, submeterá a educação a uma dura obrigação. Segundo Delors (2004 p. 89) “à educação cabe fornecer, de algum modo os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. Vive-se uma centralidade do conhecimento e dos valores culturais. Portanto um dos ideais da educação deveria ser formar indivíduos que pudessem agir em liberdade, procurando atingir as metas que eles mesmos se proponham, e que não agissem de maneira condicionada.

Tal concepção de educação traz como corolário à necessidade de se pensar e ressignificar a concepção de currículo frente às novos parâmetros do conhecimento e seus efeitos na formação de identidades e diferenças. O currículo deve ser pensado de forma a impelir novas concepções, fazeres e dizeres. Trabalhar nesta perspectiva é dispor-se a alargar os horizontes conceituais, é fazer do currículo palco de novos territórios, nos quais seja possível discutir os processos de significação de si mesmo e das relações com os outros e com o meio ambiente.

Desta forma, se pensarmos que o currículo tem a ver com o tipo de educação que se deseja para crianças, adolescentes, jovens ou adultos, de um determinado país, região, município ou escola, evidencia-se como esta área é fundamental na formação do educador e do professor, na medida exata dos processos de democratização dos sistemas políticos, firmada numa participação cada vez maior e consciente dos cidadãos, pois qualquer inovação no campo educacional, senão quiser ter apenas um efeito periférico e folclórico, terá de passar pelo cerne da educação, isto é, pelo currículo nas suas relações com o poder, a ideologia e a cultura.

Os quinze encontros de formação de professores no curso PROESF, na disciplina Currículo e Escola propiciaram momentos de reflexão, discussão, troca de experiências, momentos onde a prática foi repensada à partir de uma fundamentação teórica dialogada, discutida, refletida.

Desenvolveremos a retrospectiva desses encontros elencando pontos abordados e discutidos que permitiram, através de um novo conhecimento, um outro olhar por parte dos professores e professoras em formação.

4.2 Algumas Considerações sobre Currículo

4.2.1 O que é Currículo

Currículo é um conceito bastante discutido hoje e uma reflexão sobre ele está, cada vez mais, sendo desenvolvida nas escolas, tanto como tema central da teoria pedagógica, como tema da formação docente.

O significado da palavra currículo, na sua etimologia, vem do latim *curriculum*, que é o mesmo que “pista de corrida” ou simplesmente “corrida”.

Segundo Sacristán (1998), o termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para alunos/alunas, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu processo pela escolaridade.

Currículo é trajetória, caminho a ser seguido, é rota, é trilha, ou seja, é o que propicia a transformação no processo de formação, é a identidade. O currículo congrega experiências, práticas, teorias, conceitos e conteúdos diversos.

Para Silva (2001 p. 150), o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *currículum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O currículo representa, assim, o projeto a ser desenvolvido pela prática, um instrumento sistematizador do processo educativo escolar. Seus componentes, ou conteúdos, são reflexos de uma escolha cultural, mas que são, sobretudo contextualizados por ideologias, entendendo-se aqui a forma como o mundo se organiza. Ocorre que o currículo, por si só, representa uma prática de relação de poder, produção, significação e – porque não dizer – de identidade social.

Cabe salientar, que o uso do termo currículo é relativamente recente no Brasil. Para muitos professores esse é um termo confuso e impreciso. Quando questionados sobre o que é currículo, alguns professores o relacionam aos programas escolares ou planos de ensino (o rol de conteúdos a serem ensinados numa série e/ou nível de ensino), terminologia tradicionalmente empregada no país, desde o século XIX, para referir-se aos conteúdos estabelecidos a serem transmitidos nas escolas. De forma correlata, há professores que associam o termo ao sentido restrito de grade curricular (distribuição do número de aulas de cada matéria em cada série).

De fato, existe uma pluralidade de definições de currículo na literatura educacional, cada uma delas pressupondo valores e concepções diferentes de educação. Não se trata aqui, de escolher a melhor definição, a mais divulgada ou aquela que é reconhecida por alguma comunidade acadêmica ou científica. O mais importante para o professor em formação é compreender o campo da abrangência e de problematização do termo que se constitui em um modo conceitual de acerrar-se dos problemas educativos.

Gatti (2000, p.96) aponta que:

“O entendimento sobre currículo, entre os docentes, especialmente os de curso superiores, é limitado, com conceitos de senso comum. Por exemplo, entende-se por currículo uma coleção de disciplinas ou um conjunto de conteúdos. Outros avançam e o entendem como um encadeamento de disciplinas e práticas. Porém, o conceito de currículo transcende esse entendimento do cotidiano. Conceitualmente, pode ser compreendido como um meio articulado e intencional de formação e desenvolvimento de pessoas, um conjunto de vivências educativas integradas, desenvolvidas para facilitar a exposição das novas gerações aos conhecimentos, artes, artesanais e tecnologias selecionadas dentre as produzidas nas culturas humanas. Estas vivências não se criam e nem se produzem num vácuo, mas, sim, em lugares específicos, em contextos e tempos históricos determinados, tomando sentido não pelas estruturas formais mas pelas relações vividas face-a-face nos contextos de ensino.”

Conforme Moreira (1999, p.82) quando se considera que o currículo só se materializa no ensino, momento em que alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstroem conhecimentos e saberes, compreende-se a recorrente referência à prática e à formação docente nos estudos que tomam o currículo como objeto de suas atenções.

Assim, o currículo é uma práxis, não um objeto estático e enquanto práxis e a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, as discussões ocorridas nos momentos da formação possibilitaram analisar os currículos concretos, ou seja, no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas, ou melhor, na prática da sala de aula.

4.2.2 Currículo e Contexto

Embora o termo currículo seja um termo utilizado desde a antiguidade clássica, tem uma história recente, pelo menos como é hoje entendido.

Ao longo da história surgiram diferentes concepções de currículo, com contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e, também, teorias de aprendizagem e ensino próprias.

Nesse sentido, a História do Currículo permite reconstruir a história através de múltiplas versões, analisar documentos, buscando estabelecer relações e correlações no sentido de permitir a reconstrução de uma rede de significados, ou melhor levar a compreensão de questões colocadas e, muitas delas, vivenciadas por nós professores/alunos no cenário educacional.

A riqueza desse estudo é o campo conflitual das diversas concepções de currículo e da tensão entre os aspectos e dimensões referentes às instituições e as salas de aula, espaços onde o currículo se materializa. Saviani (2003, p.33) aponta que como construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas.

Saviani (2003, p. 24) afirma que:

“É necessário, pois, que o estudo da história do currículo compreenda tanto a análise da evolução do termo, desde seu surgimento no vocabulário pedagógico (e os significados a ele atribuídos), como também os contextos de seu emprego e suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que ele se refere.”

O currículo surge como fruto da modernidade, quando se observa o rompimento da unidade filosófico-teológica, para dar origem às diversas ciências, emergentes do novo cenário de desenvolvimento econômico-social, onde o saber adquire a forma de ciência pedagógica, assim surge o currículo, como uma organização e ordenação dos novos saberes pedagógicos.

Considerar o currículo como construção, é subentender que as várias formas que assume obedecem a discursividades diferentes, onde habitam filosofias resultantes das intencionalidades que o produzem, nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares, como Berticelli (2005) bem aponta.

Berticelli (2005, p.159) afirma também que tempo e lugar ou, se quiser, tempo e espaço diferentes produzem discursividades diferentes e, portanto, modos diferentes de entender e de produzir currícula (os currículos).O autor aponta ainda que:

“Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo” (2005, p. 160).

Nesse sentido, as discussões, assim nortearam a reflexão acerca dos estudos culturais (história, currículo) clareando as diferenças que dão origem a entendimentos, resultados, ações, significados, representações, tratamentos que necessitam ser levados em conta por todos, de maneira particular o educador, pois entender as questões do currículo é entender o que a escola faz, para quem faz ou deixa de fazer.

Enfim, é na prática que o currículo se efetiva, é na sala de aula, na interação professor-aluno que todos os projetos, idéias, intenções, orientações curriculares tornam-se realidade para professores e alunos. Mas a prática, embora não pareça é mais complexa do que se imagina, pois abordar a prática do currículo requer uma reflexão onde a prática fica vinculada ao exame das relações entre educação e sociedade, ou seja, deve se focar a análise de como o currículo se realiza de fato.

Como assinala Sacristán (1998), por traz de todo currículo encontra-se uma orientação teórica ancorada em posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e em valores. Por isso, toda proposta curricular busca apresentar seus fundamentos, isto é, o sistema de pressupostos que norteiam opções em relação à seleção dos conteúdos e sua organização nos cursos.

A partir das discussões, troca de experiências ficou claro que o currículo, hoje, exige uma interlocução entre as suas várias dimensões: histórica, política, racial, de gênero, fenomenológica, autobiográfica, estética e teológica e caracteriza-se pelas categorias de diversidade, ambigüidade, possibilidade, ruptura, dentre outras, apontando para a necessidade de reconceitualização curricular e redefinição do papel do docente nesse contexto.

Portanto, o processo de construção do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, constituído por conhecimentos que incidem sobre a formação das pessoas e por isso são considerados socialmente válidos. Diferentes currículos formam diferentes pessoas, com suas identidades e subjetividades sociais (GOODSON, 1995).

Nessa perspectiva, a história do currículo é uma história social centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com suas conseqüências na produção do conhecimento socialmente organizado, porque envolve formação de valores, atitude ética, validade e legitimidade do que foi estabelecido.

Assim, fica claro que, num processo de formação, três aspectos são indissociáveis: mudança da prática, desenvolvimento do currículo e aperfeiçoamento do professor, pois considerando a historicidade do currículo e da sua constituição é certo que ele não apenas tem uma história como ele faz uma história, como Silva (1995) aponta na apresentação do livro **“Currículo: Teoria e História”** (GOODSON, 1995) “o currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação”.

4.2.3 Teorias do Currículo

Para uma melhor compreensão do significado do currículo no processo educacional, é necessário conhecer os caminhos pelos quais percorreram seus estudos.

Segundo Silva (1996, p. 179), o currículo “[...] está no centro mesmo da atividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social”. Ele, o currículo, possui um papel de suma importância por ser um instrumento mediador entre a escola e a comunidade e, ao realizar essa mediação, ele possibilita a construção da ação pedagógica através da articulação entre os conhecimentos construídos na prática social e transmitidos, organizados e transformados na prática escolar.

Por meio das teorias sobre o currículo, pode-se perceber a educação sob uma nova perspectiva, com uma visão mais ampla que vai além dos objetivos de transmissão de conteúdos, bem como permite compreender que o currículo é cheio de intenções e significados, que compreende relações de poder e de espaço e que envolve a dimensão do ser e do tornar-se.

Assim, algumas teorias sobre o currículo apresentam-se como teorias tradicionais, que pretendem ser neutras, científicas e objetivas, enquanto outras, chamadas teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder e demonstram a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

Silva (2001) em seu livro **“Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”** faz uma importante análise sobre as teorias do currículo, desde sua origem até as teorias críticas e pós-críticas, e a contribuição destas nos estudos sobre o currículo e suas implicações na formação da subjetividade e identidade dos sujeitos. As teorias do currículo

procuram justificar a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimentos de outros, considerados menos importantes.

O referencial tradicional, que reforça, sobretudo, o caráter de prescrição e formalidade inerente historicamente ao currículo, encara o conhecimento como estático, definitivo, objetivo, afastado de determinantes históricos e condicionantes mais amplos, ou seja, dos processos sociais. Nesta perspectiva, currículo é, sobretudo, programa escolar, instrumento de natureza técnica, traduzido na organização da prática pedagógica através do elenco de conteúdos ordenados sequencialmente através de matérias e/ou disciplinas.

De acordo com Silva (idem), Henry Giroux acreditava que as teorias tradicionais, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento, contribuindo assim, para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. Compreende o currículo, por meio dos conceitos de emancipação e libertação.

“É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle”. (SILVA, 2001, pág. 54).

Já, na década de 1960 surgem as teorias críticas que questionam o *status quo* visto como responsável pelas injustiças sociais e procura construir uma análise que permita conhecer não como se faz o currículo, mas compreender o que o currículo faz. Assim, o referencial crítico, inspirado nos princípios da dialética materialista histórica, advoga o currículo como CONHECIMENTO, este visto como produto da reflexão crítica sobre a relação entre os saberes científicos e a prática social. A construção do conhecimento deve partir, assim, da historicidade situada, buscando-se as múltiplas determinações da realidade em que o processo curricular se insere. O currículo é voltado para transformação da realidade, com uma estruturação mais globalizante.

Silva (2001) ao abordar o currículo oculto, analisando-o como sendo aquele que, embora não faça parte do currículo escolar, encontra-se presente nas escolas através de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e que influenciam na aprendizagem dos alunos, ou seja, são as ações implícitas que caracterizam o currículo oculto, ações que estão presentes, mas não estão organizadas ou planejadas no currículo e tanto podem ser positivas como negativas. Na visão crítica, o currículo oculto forma atitudes, comportamentos, valores, orientações, etc., que permite o ajustamento dos sujeitos, ou seja, ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, comportamentos que mantêm a ideologia dominante.

Durante a formação dos professores no curso PROESF, nas muitas discussões em sala de aula, ficou claro à necessidade de reconhecer a existência do currículo oculto, sem, no entanto deixar levar a um ceticismo e a um sentimento de culpa pelo fato de transmitir (o professor), sem muitas vezes o desejar, normas, valores e ideologias a seus alunos. Na realidade, a análise do currículo oculto deve servir para desmificar a aparente neutralidade do ato pedagógico, ou seja, é necessário desocultar o currículo para perceber o que envolve estas práticas e estes conhecimentos, para se perceber o que está por traz dessas atitudes para daí se poder modificá-las dando-lhes novos objetivos.

“Na teorização crítica, a noção de currículo oculto implica, como vimos, na possibilidade de termos um momento de iluminação e lucidez, no qual identificamos uma determinada situação como construindo uma instância de currículo oculto. A idéia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornamos conscientes de alguma coisa que até então estava oculta para nossa consciência. A coisa toda consiste claro, em desocultar o currículo oculto. Parte de sua eficácia reside precisamente nessa natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo oculto é a idéia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto”. (SILVA, 2001, pág. 79, 80).

Por último, o referencial pós-crítico caracteriza o período contemporâneo da ciência, fortalecido no Brasil nos anos 80, adotando a concepção de que o conhecimento provém da ativação das estruturas cognitivas dos sujeitos educacionais, mas se produz nos processos intersubjetivos e dialogais que acontecem na prática escolar. Assim, o processo cultural assume-se fortemente como o cerne de entendimento do significado dos objetos de aprendizagem. Analisa-se assim o currículo multiculturalista, que destaca a diversidade das formas culturais, mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra e, além disso, inclui como objetos de conhecimento, temáticas que fazem parte da agenda educacional da atualidade, incorporando questões pouco ou não tratadas no currículo tradicional, tais como etnia, raça, gênero, classe, sexo, nas suas relações com a cultura.

Silva (2001) destaca que o movimento pós-moderno toma como referencia social a transição entre a modernidade iniciada com o Renascimento e o Iluminismo e a pós-modernidade iniciada na metade do século XX, que questiona as pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno. Nesse contexto, o pensamento moderno prioriza as grandes narrativas, vistas como vontade de domínio e controle dos modernos. Nesta perspectiva, a pós-modernidade questiona as noções de razão e racionalidade. Duvida do progresso, nem sempre visto como algo desejável e benigno. Critica o sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade. Para o pós-modernismo, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido.

Silva (2001) destaca também o papel significativo que o multiculturalismo crítico pode desempenhar nas políticas educacionais e, aí, ele estará centralmente envolvido nas políticas de identidades.

Discutir tais questões permite que os professores se reconheçam educadores culturais, e como tal, percebam a necessidade de intervir criticamente naquelas relações de poder que produzem identidades individuais e sociais de um tipo particular.

O professor sabe também que para examinar criticamente os discursos e práticas curriculares que silenciam, quando não demonizam os “outros”, precisa-se antes de tudo conseguir fazer com que se torne disponível a ele, professor, todos os esforços que têm sido feitos para se compreender a etnicidade, as relações de gênero, de classe, de sexualidade e toda a política de identidade que as teorias sociais têm auxiliado a compreender.

Silva (2001) mostra que a questão do poder é o centro da reflexão das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Conclui destacando a grande contribuição das teorias críticas, pois estas não devem ser vistas simplesmente como uma superação, mas inclusivas para a compreensão dos processos pelos quais, através de relações de poder e controle, formou mulheres e homens. Nas teorias pós-críticas, o poder não tem mais um único centro, está espalhado por toda a rede social; o poder transforma-se, mas não desaparece.

Na visão de Silva (2001), depois de se conhecer as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Para as teorias críticas isso significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação; e para as teorias pós-críticas significa questionar e/ou ampliar muito daquilo que à modernidade nos legou.

Nesse contexto, os alunos/professores reconhecem que o currículo é legitimado ainda que os conhecimentos nele inscritos não encontrem qualquer ressonância com os desejos, com as vivências e com as realidades deles (professores) e dos estudantes (alunos) que o vivenciam. Mesmo assim, o currículo, continua inscrevendo suas marcas, sem que as pessoas diretamente envolvidas no processo ensino-aprendizagem percebam.

A partir desta discussão, os professores/alunos, passaram a reconhecer que o currículo não é fixo e imutável. Reconheceram que o currículo em ação não apenas transmite conhecimentos, nem apenas os produz, mas que ele também “fabrica” sujeitos, produz identidade sexuais, étnicas, de gênero e de classe e admitem que essas identidades estão sendo produzidas através de relações desiguais e que o currículo, como está organizado e como é efetivado nas escolas, está comprometido com a manutenção de uma sociedade dividida e assim é essencial tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Ressaltam ainda que ao (re) pensar o currículo, não podemos esquecer que a escola encontra-se imersa em uma sociedade fortemente marcada por uma cultura de consumo, e esta tem um papel de destaque na produção de representações sobre o corpo, produzindo valores e saberes, regulando condutas e modos de ser e fabricando identidades. Nessa cultura, a apropriação dos bens deixou de ser apenas uma forma de satisfação das necessidades básicas para tornar-se um modo de afirmação, de construção de um estilo de vida e da própria identidade.

Aqui, se considerarmos o fato de nos constituirmos por aquilo que vemos que lemos que falamos que ouvimos que vestimos e se considerarmos que os discursos produzem identidades, há a necessidade de buscarmos outras construções curriculares, que incorporem a diversidade cultural, as questões de gênero, credo, etnia, classe social, sexualidade, corpo, consumo e ambiente, buscando compartilhar saberes para (re) construirmos significados, dessa forma, (re) significando a própria identidade.

Nesse contexto, o processo de formação desenvolvido com os professores/alunos, possibilitou deixar clara a urgência da reflexão, avaliação e transformação dos currículos das escolas em todos os seus âmbitos, entendendo que ele é a identidade da escola e do professor. O currículo é o processo educativo em ação e ele está construindo, à sua maneira, a identidade dos alunos. Foi também necessário entender que rever a construção e a ação do currículo criticamente e coletivamente é permitir a construção da identidade social e cultural do educando, do professor e da escola de forma autônoma.

Nesse processo de formação os professores sempre colocaram seu desconhecimento com relação à profundidade, assim como à complexidade que a temática Currículo apresenta, pois muitos entendiam currículo como apenas uma grade curricular que apresenta as disciplinas a serem trabalhadas com seus respectivos conteúdos, sem sequer refletir em todos os pressupostos que envolve o tema. Nesse sentido, esses professores atribuem à devida importância de uma formação que possibilite uma reflexão da teoria e prática, pois somente a partir da pesquisa e do conhecimento teórico é que se pode realmente avaliar a prática e (re) significá-la. Este é o grande diferencial do curso PROESF.

4.2.4 Abordagens Curriculares

Cada abordagem curricular foi analisada a partir de conceitos considerados básicos para a compreensão de cada uma delas: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação.

Diante do exposto acima (abordagem curriculares), os professores procuraram identificar qual a postura filosófica que eles (professores) têm no momento em que praticam o currículo, pois entendem que o currículo não é um ato neutro, isolado do contexto onde a escola e eles, enquanto profissionais, se inserem, mas que o currículo é um processo em evolução constante, um compromisso para com a sociedade a qual se destina.

Muitas foram às discussões que propiciaram um novo olhar, onde os professores buscaram evidenciar elementos que compõem a experiência de vida, ideais que representem seus pensamentos e sentimentos, para que a consciência dos valores fossem aflorados. Com certeza essa reflexão permitirá a esse “novo” professor o exame dos problemas educacionais, tendo como horizonte perspectivas mais amplas e decisões mais conscientes.

Nesse sentido, de nada valerá uma boa teoria do currículo ou uma elaboração ideal, se a prática escolar não acompanhar ou não se traduzir em termos efetivos. Os professores são os elementos que vão traduzir a teoria em prática efetiva e se estes não estiverem devidamente preparados, farão com que a melhor teoria seja estéril.

“Se a educação é um processo finalizado, que esses fins sejam conscientemente assumidos e traduzidos numa prática efetiva”.
(YAMAMOTO & ROMEU, 1983, p. 115).

As concepções de currículo devem ser refletidas a partir de uma visão de totalidade do processo educacional, das contradições internas da prática educativa e da análise de situações concretas. Portanto, para construir o currículo, torna-se necessário definir: o papel da escola na sociedade, a questão da apropriação do conhecimento e o papel do professor, bem como a relação professor-aluno.

Assim, de acordo com o enfoque de cada pessoa (estudioso, autor), dentro da literatura, encontram-se abordagens diferentes. Cada qual, no seu ângulo de análise, mostrará o ângulo que lhe parece mais importante, assim o currículo se explicará conforme a sociedade, a cultura e mesmo a época e/ou determinado momento de desenvolvimento de uma dada sociedade ou cultura, apresentando assim diferentes ênfases curriculares.

Nas diferentes ênfases naturalmente haverá sempre uma fundamentação filosófica a permear os estudos e análise, bem como fundamentação sociológica, pedagógica e psicológica.

Segundo Mizukami (1986) há várias formas de se conceber o fenômeno educativo e que este é um fenômeno humano, histórico e multidimensional, onde estão presentes tanto a dimensões humanas, quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural.

Cabe salientar que os professores deste curso PROESF foram influenciados por currículos com uma ou outra abordagem, quer através dos modelos de formação a que foram expostos ao longo de suas vidas, quer nas informações recebidas em cursos de formação continuada ou em informações adquiridas em literatura especializada, de acordo com Mizukami (1986).

Durante os encontros de formação de professores foram abordados os currículos com enfoques: acadêmico, humanista, tecnológico e reconstrucionista.

Assim, durante as discussões, os professores tiveram contato com uma realidade curricular permeada por um pluralismo de posturas filosóficas e pedagógicas que dessa maneira orientaram o ensino e influenciaram ou moldaram aquele que é educado.

“Todo trabalho pedagógico fundamenta-se em pressupostos de natureza filosófica. Ao desenvolver sua prática, o educador torna evidentes suas opções, que se concretizam no desenvolvimento do currículo, quer assumindo posturas mais conservadoras, quer atitudes mais renovadoras.” (YAMAMOTO & ROMEU, 1983, p. 111).

Yamamoto & Romeu (1983) apontam também que o confronto das descrições de cada posição em sua forma pura poderá revelar uma distância maior do que na realidade existe, principalmente na medida em que essas formas ideais não são encontradas na prática educacional, pois não há uma concepção predominante na orientação do currículo.

4.2.5 Currículo Acadêmico

O currículo como racionalização acadêmica é o currículo tradicional cuja concepção incorpora aspectos filosóficos que norteiam as correntes tradicionais da educação. O currículo é visto como conteúdos organizados e transmitidos aos educandos, sendo o professor o elemento transmissor de conhecimento.

Esta concepção é marcada pela visão essencialista do homem, em que é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através da transmissão do conhecimento acumulado. O mundo é externo ao indivíduo, passando a ser dominado mediante o conhecimento adquirido de forma formal e por processo cumulativo.

Este modelo tem como características a escola como local de apropriação dos conhecimentos adquiridos através da transmissão de conteúdos, sendo a ênfase concentrada na intervenção do professor, aqui as matérias constituem um método lógico para organizar conhecimentos novos. O método expositivo é utilizado como atividade didática principal na

transmissão de conceitos e informações. O professor detém o controle de decisão da ação educativa, onde o aluno é um receptor passivo e a avaliação é realizada por meio de provas e exames que visam à reprodução do conteúdo transmitido (MIZUKAMI; 1986; YAMAMOTO & ROMEU; 1983).

4.2.6 Currículo Tecnológico – abordagem comportamentalista

Este currículo ressalta a concepção do processo de como ensinar e como aprender. A tecnologia educacional é o meio através do qual o conhecimento é transmitido e a aprendizagem facilitada, onde professor e aluno ocupam posições secundárias nesse processo. Aqui o enfoque privilegia o processo e não os fins da educação.

Essa orientação busca eficiência instrumental apoiada em diferentes propostas pedagógicas como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada. Dentre os pesquisadores que se dedicam a esta linha de estudo Skinner destaca-se como representante, tendo inclusive repercussão no Brasil na década de 60.

Nesse sentido, o planejamento educacional decorrente das políticas educacionais que vigoraram no país durante o período militar (após 1964), radicalizou este modelo, utilizando-o assim na educação como meio de controle social e político. O modelo tecnicista se torna absoluto, sobretudo, com a vigência da Lei 5692/71, com a Reforma do Ensino a formação técnico-profissional, privilegiando-se os métodos, as técnicas de ensino, como forma de racionalizar a tomada de decisões no processo educacional (SAVIANI, 1984).

São características desse modelo: educação entendida como processo de transmissão cultural; desenvolvimento da aprendizagem partindo de experiências curriculares planejadas dirigidas por objetivos ou comportamentos finais; experiência de ensino planejada através da especificação dos objetivos, meios, metodologia e avaliação; programação do ensino permitindo a individualização e o respeito ao ritmo do aluno.

4.2.7 Currículo Humanístico – auto-realização

Esta concepção vê o currículo como auto-realizador, ou seja, o currículo tem a função de promover experiências pessoalmente realizadoras para cada aluno. A educação segundo esta abordagem constitui um processo que deve prover meios para a libertação e desenvolvimento pessoal, estando centrada no aluno e orientada para autonomia e crescimento pessoal (ROGERS, 1972).

Esta proposta encerra idéias da educação humanística, na qual as principais correntes filosóficas são o existencialismo e a fenomenologia. Incorpora, assim, análise dos processos pessoais de auto-realização, baseando-se numa orientação fenomenológica existencial, onde aquele que aprende é visto como pessoa.

Os principais conceitos orientadores dessa concepção se referem à educação como processo que capacita o educando a se desenvolver como pessoa através da auto-descoberta, enfatizando sua auto-realização; o currículo cria condições que facilitam a aprendizagem; conteúdo e função da escola centrados no educando, assim como o método de ensino não diretivo, o diálogo, a problematização e a relação interpessoal colocam o aluno como centro do processo educativo, onde o professor é o facilitador da aprendizagem. (MIZUKAMI, 1986; YAMAMOTO & ROMEU, 1983, ROGERS, 1972).

4.2.8 Currículo Reconstrucionista Social

Esta concepção parte de uma abordagem crítica e revolucionária cujo conjunto de idéias geradas no campo político-social tornou-se um corpo de conhecimento importante na área educacional, na medida em que postulam que a educação deve ser compreendida a partir de seus determinantes sociais. Esta abordagem atribui à escola a função de servir como elemento de mudança social, colocando a educação e o currículo em relação às questões sociais que afligem a comunidade. O currículo sobre o enfoque social transforma-se num ato político que objetiva a emancipação das camadas populares, pois através dele os estudantes aprendem a lidar com questões sociais (MIZUKAMI, 1986; YAMAMOTO & ROMEU, 1983, FREIRE, 2006).

A educação nessa concepção está voltada para a transformação social, sendo a escola o agente de mudança e o homem o sujeito da educação; o currículo visa à formação do homem no contexto social; a metodologia estimula debates, análise dos problemas e movimentos sociais, além de troca de experiências; professor e aluno engajados numa prática transformadora e avaliação entendida como processo participativo e coletivo. (MIZUKAMI, 1986; YAMAMOTO & ROMEU, 1983).

Após essa pequena exposição acerca de cada currículo trabalhado no curso PROESF, vale ressaltar que os professores em formação discutiram cada currículo pensando no currículo que vem sendo trabalhado em sua unidade escolar, na postura que cada um apresenta, bem como em quais são os princípios que embasam a prática de cada um deles. Nesse sentido, ao final das discussões sobre cada currículo os professores passaram a refletir sobre qual currículo mais se encaixa nas atividades que vem sendo desenvolvidas em suas

respectivas unidades escolares; qual seria o melhor currículo a ser trabalhado; buscaram apresentar sugestões para melhorar o currículo desenvolvido na sua unidade escolar, bem como o entendimento que cada um tinha e passou a ter sobre currículo.

Após as muitas discussões, esses professores teceram comentários, tais como:

“O discurso humanístico sempre está presente nos diversos cursos e falas que nos são apresentadas como proposta de trabalho, para a comunidade, mas que infelizmente, é mera maquiagem para as inúmeras falhas em nosso sistema educacional, onde a diversidade sequer é respeitada. As metas são reforçadas a todo o momento e a individualização estimulada nas atividades e projetos que nos são apresentados, valorizados por prêmios, onde a sanção é constante ameaça. O currículo tecnológico, assim, é o grande “esquema” de nossas instituições, mas não é assumido, sendo maquiado por discursos humanísticos, mas que na prática é muito diferente” (Alunas A., A., B., PROESF, 2008).

“As atividades desenvolvidas em nossa unidade escolar se encaixam dentro do currículo tecnológico e acadêmico. Acreditamos ser o currículo reconstrucionista a o melhor a ser trabalhado, pois tem como fundamento, a crítica social, onde o indivíduo não é passivo, o professor é o mediador e a educação tem a função de promover o aluno e não simplesmente de ajustá-lo à sociedade, promovendo assim uma ação de reflexão, diálogo. Nesse currículo é oportunizada a cooperação, a união, a organização e a resolução comum dos problemas, o que acreditamos ser a solução para alguns problemas desse mundo tão individualizado. Acreditamos, porém, que este tipo de currículo esteja longe de ser viabilizado, pois exige uma mudança de postura do professor, bem como uma formação mais aprofundada”. (Alunas A., A., A., PROESF, 2008)

“As aulas sobre os diferentes currículos (Humanista, Acadêmico, Tecnológico e Reconstrucionista Social) nos fizeram refletir na complexidade que existe quando a temática envolve currículo, pois nos apresentou pontos desconhecidos e nos possibilitou ver os pontos positivos e negativos de cada um, bem como nos apontar as necessidades de mudança que partem desde nós professores, como de um sistema. Hoje com um conhecimento maior acerca do tema, temos uma força de argumentação que nos possibilita questionar questões que nos são impostas dentro de nossa unidade escolar, assim como nos dá a certeza que o currículo ideal é o consensual, estabelecido à partir do Planejamento Político Pedagógico(P.P.P.) de cada unidade escolar, onde todos os atores tenham espaço para se colocar, considerando todas as diferenças” (Alunas A., B., C., H., PROESF, 2008).

“Com certeza nosso entendimento sobre currículo mudou à medida que a disciplina trouxe uma maior compreensão da temática tão discutida hoje, mas não com a profundidade que deveria para o verdadeiro entendimento da complexidade que alcança. A partir das discussões pudemos repensar nossa prática e nossos (pré) conceitos que determinam nossa postura enquanto educadores” (Alunas A., A., B., I., PROESF, 2008).

4.2.9 Pós-Modernidade

Há que se considerar aqui, as discussões em torno das grandes mudanças que provocam uma crise de conflitos, enfrentados pelos adolescentes, diferentes de gerações de outros tempos, a crise de paradigma.

Nas palavras de Aranha (2001, pág. 235) paradigma é um modelo, um conjunto de idéias e valores capaz de situar os membros de uma comunidade em determinado contexto, de maneira a possibilitar a compreensão da realidade e a atuação a partir de valores humanos comuns.

Segundo o filósofo da ciência, Thomas Kuhn: “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (THOMAS KUHN, apud ARANHA, 2001, pág. 235).

Dessa forma Aranha (2001) conclui que uma crise de paradigma se define pela mudança conceitual dos modelos que satisfaziam essa comunidade, ao mesmo tempo em que a caracterizavam.

Para Pereira (2004, p. 15):

“A promessa da modernidade, trocando o obscuro pensamento religioso e mitológico pelo pensamento esclarecido e pela descoberta científica, foi a de colocar o homem no controle das questões da natureza, sem haver a necessidade dos favores ou a intermediação dos deuses ou de conseguir coisas através de rituais míticos. A modernidade trazia um conhecimento instrumentado na razão que levava a certezas fundamentadas e à produção de um conhecimento que podia ser tomado como verdadeiro, o chamado “conhecimento científico”. O conhecimento científico ficou caracterizado como aquele que se sustenta em certezas e se explica através de teorias fundamentadas em experimentos comprovados e que, por isso, podem ser tomados como verdades universais”.

Assim, nesse momento, vivemos a crise do paradigma da modernidade, no movimento de questionamentos das certezas colocadas na forma epistemológica da modernidade, e de forma instável ainda, de questionar e construir uma outra epistemologia que leve a divisar um futuro construído de forma diferente da que construiu o passado e tem construído o presente, conforme aponta Pereira (2004).

Assim, o termo pós-moderno surge como uma condição na qual a vida política, econômica, organizacional e até mesmo pessoal, passam a ser organizadas em torno de princípios muito diferentes daqueles da modernidade. A maioria dos autores coloca as origens da condição pós-moderna por volta dos anos 50.

Diante dessa busca por formas diferentes e alternativas, reflete-se sobre o passado, analisa-se o presente e, muitas vezes, não se sabe como construir o futuro, diante dos conflitos conceituais, haja vista que a pós-modernidade apresenta caminhos desconhecidos e contraditórios, face ao que se julgava como verdade, se não absolutas, ditas como certas. Nesse contexto, a pós-modernidade clama por tudo o que havia sido considerado obsoleto: pela humanização do homem, pela emoção, pelos valores, atitudes e comportamentos que resgatem a harmonia perdida entre as diversidades de raças, culturas, crenças, idéias e religiões.

Para Pereira (2000, p. 167):

“A condição pós-moderna rebela-se, assim, contra a utilização de meta-narrativas que subordinem a complexidade e variedade do mundo social a explicações ou finalidades totais, sejam elas positivistas, marxistas, capitalistas, vida do espírito, vida divina, etc. Rejeita qualquer critério universal de validação de uma narrativa ou de um discurso, em detrimento de outros. Não privilegia narrativa particular do ponto de vista epistemológico ou explicativo”.

As discussões em sala de aula enfatizaram que a escola encontra-se, nesse contexto, tentando encontrar um caminho para seguir. Um caminho de como formar o homem para essa nova era, haja vista que a sociedade necessita de um homem cidadão, capaz de realizar-se como um agente individual e social, ético, dinâmico, participativo, produtivo, crítico, transformador, criativo, líder, colaborador, interativo, mas acima de todas essas exigências, que seja humano e que não negue nem a si e nem aos outros a sua emoção e o seu envolvimento com o contexto no qual está inserido.

Nesse sentido, pensar na transformação da escola e na formação desse novo homem, leva nos a pensar sobre os professores dessa escola e sobre a formação desses professores, visto que diante de tantas exigências, os seus desafios são enormes. Assim, esses alunos/professores que atuam nas mais diversas escolas da RMC (Região Metropolitana de Campinas) se angustiam, pois a ele (professor) não foi ensinado pensar sobre sua formação, sobre o que atende a educação e sobre que homem produz para a sociedade. A esse professor não foi ensinado como mudar, como transformar suas crenças cristalizadas à partir de uma formação inicial fraca, ultrapassada e deficitária.

Pereira (2004, p. 20-21) enfatiza que:

“Com o surgimento das novas posturas epistemológicas das ciências, fica evidente que todos nós participamos da realidade, que não somos

espectadores, que não é possível a separação entre sujeito e objeto. O currículo, nessa nova visão, terá uma ênfase na interação e na transação, na reflexão e interpretação, o que nas palavras de Dewey (1949) é a “epistemologia da prática”. Essa postura de reflexão, de diálogo, de interação, de criação e recriação, permite ultrapassar a dicotomia teoria-prática, pelo reexame dos significados criados anteriormente. Nessa postura, o indivíduo põem as experiências em escrutínio e as examina não só à luz da ciência mas também de outras associações, não de forma definitiva, mas de forma contínua, orientando novas práticas que, por sua vez, são orientações para novas práticas mais reflexivas e transformativas, mais partilhadas, construindo uma rede de experiências, em que passado, presente e futuro estão inter-relacionados”.

Assim, a discussão de novos pontos epistemológicos possibilitou aos professores-alunos, a partir das trocas de experiências - muitas vezes como um desabafo - uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam. Esses alunos/professores – atores responsáveis pela execução da ação educativa – discutiram que não podem ser privados de escolherem e decidirem sobre os conteúdos a serem ministrados, e que não podem ter sua ação restrita à mera aplicação de uma prática que obedece rigorosamente a normas e preceitos que atendem a uma hierarquização de poder.

Na sociedade atual, a escola não cabe nesses moldes e, quando visualizada, o futuro exige uma escola como lugar de formação e de aperfeiçoamento de seus profissionais, numa troca dialógica sobre a construção dos conhecimentos propagados na instituição, sobre seus planejamentos e sobre os problemas de seu cotidiano. Compreender o contexto escolar que a sociedade globalizada exige é compreender que há necessidade de um conhecimento diferente à medida que outras dimensões são consideradas.

“Nesta perspectiva, o currículo em geral e, em especial, o currículo desenvolvido na universidade, passam a não apenas possibilitar idéias logicamente estruturadas e integradas como no período regido pelos parâmetros da modernidade, mas a possibilitar um sistema de idéias a ser explorado a partir de diferentes conexões e de possibilidades ainda não reveladas. O currículo passa a ser visto como processo de conhecimento numa dimensão auto-organizadora e como uma possibilidade de explorar tanto o conhecido como o desconhecido. O currículo nessa nova dimensão permite ao professor e ao aluno universitário, um repertório crescente de possibilidades, de alternativas e um engajamento para tentar tantas combinações quanto possíveis.” (PEREIRA, 2004, p. 21-22)

Pensar, então, na formação desses professores em uma era pós-moderna é pensar em uma afirmação desse profissional a partir de reflexões sobre as condições, sobre o modo como esse conhecimento é produzido nas instituições de ensino.

Pensar na formação desses professores no mundo pós-moderno é negar o modelo de “racionalidade técnica” a partir de um outro olhar sobre o seu papel social, é olhar a sua ação

cotidiana de forma crítica e reflexiva, extraindo dela subsídios para re-organizar e redirecionar o seu trabalho de forma inovadora, a fim de efetivar uma prática pedagógica consciente e responsável que transforme a si e aos seus alunos, através da transformação da sua prática.

Para Moreira (1997, p.21), “vive-se um tempo em que verdades se desvanecem, certezas se enfraquecem, dúvidas se acumulam, ambigüidades se exarcebam, caminhos se multiplicam”.

CAPÍTULO V

5.1 Clássicos da Educação

Nosso programa de disciplina intencionou convidar os professores-alunos a conhecer seis grandes clássicos da educação, através da leitura de suas obras para, de uma maneira objetiva apresentá-los, contextualizando-os em seu tempo histórico, expondo suas idéias, apresentando sua influência, na educação atual. O objetivo era o de permitir trazer para novas considerações as contribuições de educadores e pensadores da modernidade que muito têm para contribuir com novas reflexões, num período caracterizado como pós-modernidade.

Num primeiro momento surge, em sala de aula, o comportamento de resistência à idéia com colocações do tipo: “Temos pouco tempo para ler”, “é uma linguagem pesada”, “temos memorial⁴ para entregar”, etc. Nesse momento, não percebem que penalizam o tempo de reflexão, da dúvida epistemológica, das perguntas imprevisíveis que enriquecem o processo de assimilação de novos saberes, do conhecimento acumulado ao longo do tempo. No transcorrer dos encontros, após iniciarem a leitura das obras clássicas vão percebendo que há um tempo de ensinar, um tempo de aprender, um tempo de descobrir e um tempo de se encantar.

E é desse “encantamento”, em descobrir idéias que eram desconhecidas, ou que estavam esquecidas, que esse capítulo vai buscar abordar.

Inicia-se assim uma viagem no tempo: **COMENIUS** (1592-1670), **ROUSSEAU** (1712-1778), **PESTALOZZI** (1746-1827), **DEWEY** (1859-1952), **CARL ROGERS** (1902-1987) e **PAULO FREIRE** (1921-1997), antes, porém, busca-se clarear a importância de se conhecer grandes mestres da educação, que acima de tudo, foram “homens do seu tempo”, que refletiram sobre conflitos de sua época.

⁴ Memorial é a forma de trabalho de conclusão de curso que todos os alunos devem desenvolver.

Lourenço Luzuriaga, na Introdução de seu livro “**História da educação e da pedagogia**” adverte que:

“... os ideais educacionais não são algo de vago e flutuante, distanciados da realidade, mas precisos e concretos, como a própria realidade. Constituem, com efeito, parte tão intrínseca de nossa vida e da sociedade humana quanto nossas ações e as instituições sociais, geralmente mais caducas e circunstâncias que os ideais humanos históricos”.

O autor mostra ainda, que a história da educação e da pedagogia não depende somente dos que estão envolvidos na ação da escola. Fatores históricos, culturais e sociais têm um grande peso, onde destaca: situação histórica geral de cada povo e de cada época; o caráter da cultura – política ou religião, direito ou filosofia; estrutura social; orientação política; ideais de educação condicionados à concepção do mundo e da vida; concepção estritamente pedagógica; reforma das autoridades oficiais e as modificações e os métodos da educação.

Nesta ótica, educar é o permanente reconstruir do conhecimento do mundo, assim a nova competência educacional será, o estabelecimento de interfaces educacionais onde se faça a desconstrução–reconstrução do conhecimento, onde o aluno/professor recria sua cosmovisão de acordo com objetivos e subjetividades para reconhecer adequadamente o existir da vida individual no coletivo da vida em sociedade: é ler nos livros e na vida para construção de uma ética e de um agir-no-mundo de acordo com a ética construída, com pensamentos e com experiências anteriores.

Vencidas as resistências, esses professores passam a examinar o pensamento e a obra dos educadores ou pessoas não estritamente ligadas à educação, mas cujas idéias refletiram e exerceram, ou ainda exercem influência na educação, considerando a importância de se levar em conta o tempo e o espaço em que viveram, as influências que receberam e as que exercem até os dias de hoje, mesmo que sujeita a crítica e revisões.

Vive-se um momento de incertezas e diante dos dilemas educacionais que enfrentamos acreditamos que “ninguém” já tivesse experimentado este ou aquele caminho, surge então no debate acerca de se ler o texto clássico a dificuldade que se tem em buscar conceitos sobre as coisas, talvez por medo, talvez por incredulidade. E, de repente, no contato com o texto clássico, descobre-se que ele ultrapassa seu tempo, levando consigo questões, sendo provocadores em qualquer atualidade, causando inquietações assim como um texto que acabou de ser escrito.

Nesse sentido, encantar-se, é descobrir que o clássico, tornou-se clássico porque venceu a barreira do tempo, porque se transformou em um ponto de referência, porque é

motivo de lembrança, reflexão, porque fornece elementos para que se continue acreditando na educação.

5.2 Clássicos na Formação de Professores: Por que ler?

Ao longo da História a Educação evoluiu e, assim, continua a evoluir, processo este que pode ser compreendido na visão de pensadores e filósofos, que através de suas teorias, visam uma melhoria constante do ensino.

Nesse sentido, toda teoria pedagógica tem seus fundamentos baseados num sistema filosófico. É a filosofia que, expressando uma concepção de homem e de mundo, dá sentido à Pedagogia, definindo seus objetivos e determinando os métodos da ação educativa. Assim, não existe uma educação neutra, pois ao se trabalhar na área de educação, é sempre necessário assumir posições, tomar um partido. E, toda a escolha de uma concepção de educação é fundamentalmente, o reflexo da escolha de uma filosofia de vida.

Anísio Teixeira (1956, p. 251) já apontava que:

“Muito da ansiedade e sentimento de perigo de nossa época decorre de não querermos ver os problemas e crises do presente dentro da perspectiva histórica, como etapas de um desenvolvimento contínuo da espécie, na sua lenta adaptação ao novo tipo de tradição, que a formulação racional do pensamento vem, há 2400 anos, procurando implantar, e que, a despeito dos rápidos períodos de afirmação, está longe ainda de ser a generalizada e universal tradição da humanidade. Esta tradição é a tradição da liberdade e da razão, de que a Grécia se fez, por um extraordinário concerto de circunstâncias, um paradigma legendário”.

Para percorrer esse caminho de incertezas, se faz necessário retomar o estudo da história e educação da pedagogia que Luzuriaga (1990, p. 09) aponta como:

“... imprescindível ao conhecimento da educação atual, pois esta é um produto histórico e, não, invenção exclusiva de nosso tempo. A educação presente é, com efeito, do mesmo passo, fase do passado e preparação do futuro. [...] A história da educação, por isso, não estuda o passado pelo passado, tal coisa morta, por pura erudição, mas antes como explicação do estágio atual. [O passado como passado – diz DEWEY – não é nosso objetivo. Se fosse completamente passado não haveria mais que uma atitude razoável: deixar que os mortos enterrassem os mortos. Mas o conhecimento do passado é a chave para entender o presente.]”.

Nesse contexto, Incontri, em seu artigo “A Crise do Saber e os Clássicos da Educação” afirma que:

“Neste momento de crise epistemológica, em que se anuncia a morte da ciência, da história e da filosofia; em que se destrói o sujeito, estabelece-se um vazio ético, e reduz-se toda verdade a mero discurso; quando a sombra do nada, as sombras nietzschenas, a angústia e a sensação de impotência se estende no mundo, pode ser um bom exercício resgatar uma linha de pensamento que quase nunca é suficiente valorizada: a dos clássicos da educação. Em seus escritos pode haver resposta para estas angústias. [...] Querer superar a crise ou pelo menos sinalizar caminhos de saída, e ainda mais, usando referências clássicas, é correr o risco de ser acusado de nostalgia ontológica ou ainda de falta de coragem e de estreiteza mental, por não se aceitar a condição de radical insegurança de todo conhecimento e de toda esperança. Parece-nos que esse tipo de raciocínio é um verdadeiro patrulhamento ideológico, pois desqualifica a priori o que não for radicalmente nihilista e relativista. A tão propalada busca da pluralidade e diálogo fica assim restrita entre os que crêem no nada, como pressuposto não menos metafísico do que a ontologia afirmativa. A exclusão de diálogo com educadores antigos pode fazer parte dessa censura implícita. O caso é que para o educador, que se defronta com a prática pedagógica e acredita poder agir no mundo por meio da educação; que pode relativizar posições, mas precisa ter convicções para essa ação – Comenius, Rousseau, Pestalozzi e outros fazem muito mais sentido do que os que proclamam o vazio. Podemos, sim, levar em consideração o terremoto pós-moderno, para evitar dogmatismo e unilateralidade de visão, mas devemos resgatar alguns pontos perdidos, que dão consistência ao sujeito, à ação humana e à existência.”

Desse modo, inserir a leitura de alguns clássicos, mesmo que de forma precária, pois não há tempo para incluir tantos outros, num sentido mais abrangente, significa oportunizar ao aluno/professor ter uma idéia geral da educação, a qual passou por diferentes manifestações particulares ao longo da história, com características peculiares, mas trazendo em si traços essenciais a considerar.

Para Gadotti (2004, p.17):

“A história das idéias pedagógicas é descontínua. Não existe propriamente um aperfeiçoamento crescente que faz com que as idéias filosófico-educacionais antigas deixem de ser válidas e sejam superadas pelas modernas. As idéias dos clássicos continuam atuais. É por isso que a história da filosofia se distingue da história das ciências. As novas descobertas das ciências vão tornando as antigas obsoletas. Isso não acontece com a filosofia e a teoria educacional. As perguntas da filosofia – o que é o homem, por exemplo – são colocadas sempre inacabadas, motivos por que são novamente recolocadas. O movimento do pensamento pedagógico não é linear, nem circular ou pendular. Ele se processa, com as idéias e os fenômenos, de forma dialética, com crises, contradições e fases que não se anulam, nem se repelem.”

É certo que toda idéia não surge de uma hora para outra. As idéias que solidificam sobre a verdade têm precursores, que lhes prepararam parcialmente os caminhos. A missão dos precursores era de resumir, coordenar e completar os elementos esparsos e de reuni-los. A educação recebeu atenção especial, muitos séculos antes de Cristo, com Sócrates e Platão, que já pregavam a idéia de uma escola democrática.

Apresentar, assim clássicos da educação, à formação de professores é buscar despertar um entusiasmo por aprender e progredir sem cessar, fazendo com que o educador cresça junto com os educandos e nunca fique à margem, superado pela força evolutiva das novas gerações, como bem coloca Incontri (2006 p.74).

A autora aponta também que:

“Não é necessário que o educador, nem mesmo especificamente o professor, tenha um saber ilimitado, uma enorme bagagem acadêmica ou cultural. A intoxicação de uma certa forma de pseudocultura, muito em voga no mundo, pode até mesmo prejudicar sua tarefa. Indispensável é que manifeste entusiasmo por aprender, seja aberto ao progresso e esteja em constante busca para enriquecer seu Espírito. Essa predisposição para aprender é o que caracteriza a verdadeira inteligência. Quem se julga no topo do conhecimento e não pensa poder aprender mais nada, estagnou a própria mente e não passa de um tolo, com pretensões a sábio. A vontade de saber, a capacidade de perguntar, o impulso de pesquisar e descobrir é que deve afinar o educador com o educando, para que a busca do aperfeiçoamento se faça em conjunto” (INCONTRI, p. 73-74).

Buscar assim, uma formação com conhecimento das idéias clássicas, é visar uma formação integral e não apenas uma formação técnica, se limitando a transmitir conhecimentos técnicos, mas procurando cultivar a sensibilidade, a cultura e os valores.

“A partir dessas diretrizes, a teoria da educação tem por missão essencial subsidiar a prática. A ligação entre a teoria e a prática é fundamental na educação. Por isso, pensamos que filosofia, história e sociologia da educação sejam inseparáveis. Realizando essa ligação da teoria com a prática, tornamos vivo o pensamento. Assim não nos apropriamos dele por deleite, por gosto pela teoria pura; mas porque ele, em confronto com a prática educacional, é reapropriado e transformado de forma coletiva. Em suma, nós o recriamos. Todo leitor da teoria da educação acaba praticando-a. Todo educador, ao interrogar-se sobre as finalidades de seu trabalho, está, de certa forma, filosofando, mesmo que não o pretenda. A filosofia da educação representa, assim, um instrumento eficaz de formação do educador, capaz de levá-lo a superar o senso comum, o ativismo estéril” (GADOTTI, 2004, p. 18).

Sacristán (2003, p.21) afirma que o mundo do pensamento – o que genericamente chamamos de “teoria” – não governa diretamente a prática, mas pode transformar os que a fazem.

Salientar então a importância de se conhecer alguns clássicos é buscar não se limitar à mera transmissão de informações, mas procurar desenvolver no aluno/professor o senso de proporcionalidade e hierarquia no conhecimento, permitindo, assim, uma organização do conhecimento.

Trabalhar com os clássicos sugere ainda uma formação da consciência individual, onde se proporcione uma formação intelectual não-ideológica, deixando claro que o papel da educação é ensinar ao aluno como pensar, e não o quê pensar, pois mostra ao professor o caminho e os instrumentos e este deixa ao aluno continuar o processo, formando opiniões próprias e bem fundamentadas sobre os assuntos que discutem.

“Somos escravos do presente, de uma realidade de contornos lineares, fechados e uniformes, delimitados pelas circunstâncias imediatas. Nosso olhar resiste a se voltar para trás e a se projetar livremente no futuro. Pensamos de modo excessivamente restrito e único, apesar de tanta retórica em torno do pluralismo e da diversidade que, diga-se de passagem, permanecem meio letárgicos, carentes de energia, sem asas para empreender vôo para horizontes distantes” (CARBONELL, 2003 p. 07).

Conhecer as idéias clássicas é permitir que o aluno/professor saia engrandecido pelo contato com diferentes visões de mundo, ampliando seu universo de escolhas, após reconsiderarem a postura inicial (“leitura difícil, enfadonha”, “falta de tempo”, etc.) e perceberem que os clássicos foram escritos para os homens mais inteligentes do seu tempo e, por isso, traz justamente questões mais elevadas, o que permite uma formação consciente da história das idéias, permitindo a discussão com as grandes mentes que moldaram o pensamento ocidental.

“A memória quando ativada, contém mais sementes de futuro do que restos de passado. Não é por acaso que as interpretações contidas nos tratados filosóficos ou pedagógicos de outrora são um espelho do que pensamos hoje. As novas idéias surgem sempre a partir de reelaborações de idéias anteriores. [...] E isso não só ocorreu na história do campo educativo como também em qualquer campo de saber. Estamos sempre reelaborando, reorganizando, reinventando a partir do já conhecido. Não nos enganemos: pelo menos na pedagogia, inventa-se muito pouco. Somos essencialmente memória. [...] O que se observa hoje, entretanto, é uma obsessão, deliberada ou inconsciente, de apagar o passado coletivo, de arrancar dos discursos coletivos educativos atuais os parâmetros e as raízes sobre os quais cresceram e se firmaram as idéias e as práticas pedagógicas mais inovadoras de nosso tempo” (CARBONELL, 2003, p.07).

Contribuindo com as idéias expostas, Gadotti (2000) enfatiza que:

“A virada do milênio é razão oportuna para um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram os tempos. Falar de “perspectivas atuais de educação” é também falar, discutir, identificar o “espírito” presente no campo das idéias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Algumas perspectivas teóricas que orientaram muitas práticas poderão desaparecer, e outras permanecerão em sua essência. Quais teorias e práticas fixaram-se no ethos educacional, criaram raízes, atravessaram o milênio e estão presentes hoje? Para entender o futuro é preciso revisitar o passado. No cenário da educação atual, podem ser destacados alguns marcos, algumas pegadas, que persistem e poderão persistir na educação do futuro”.

A disciplina Currículo e Escola, através da apresentação dos clássicos, possibilitou ao aluno/professor refletir sobre o grande capital da humanidade: o conhecimento; e que nessa sociedade da informação, parafraseando Gadotti, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão “utilitarista” e oferecendo uma formação geral na direção de uma educação integral.

Assim, é necessário rememorar esses atores relevantes da educação para termos uma dimensão de como apreendemos a educação para que se possa descobrir que:

“O que se perdeu, sem dúvida, foi à memória que explica a realidade que observamos. Essa seleção de autores, com suas idéias e suas inovações práticas, apenas pode dar conta de uma pequena parte do acervo cultural em torno da educação. Seu valor para nós – se observamos bem – não reside tanto no que fizeram, mas no rumo que imprimiram e no fato de que sua lembrança permanece, pois são, para nós, uma espécie de elos perdidos da evolução, que nos podem ajudar a compreender o que somos em relação ao que aconteceu antes de nós. A grande maioria das invenções ou dos saberes que se estabelecem e perfilam no mundo real geralmente acabam sendo anônimos.”(SACRISTÁN, 2003, p.23)

Dentro dessa discussão, buscando-se evidenciar o quão importante e essencial se faz o conhecimento desses pensadores clássicos na formação do professor do século XXI, Antunes (2001, p. 17) afirma que “estamos apoiados em ombros gigantes”.

O autor ainda apresenta no seu livro “**Glossário para Educadores (as)**” uma síntese com o nome de alguns educadores e esclarece que a inclusão de alguns nomes é precária porque omite outros tantos que igual ou até ainda maior contribuição apresentaram e que pela natureza da obra não foram incluídos. Antunes esclarece ainda que seu trabalho não

analisa, não aprofunda, não reflete com a intensidade necessária tudo quanto de cada um desses pensadores poderia se dizer.

Na obra, o autor esclarece que o nome dos pensadores foram incluídos:

“... tão somente como quem acorda uma lembrança na expectativa de que possa despertar o interesse do professor por uma verdadeira pesquisa, por plena imersão nos fundamentos de suas práticas e no valor inesgotável de idéias que, distantes no tempo, estão e sempre estiveram presentes na sala de aula de todo dia” (2001, p.17).

A colocação acima de Antunes está ao encontro dos objetivos esperados pela disciplina Currículo e Escola ao propor o estudo dos clássicos.

Antunes (2001, p. 18) espera que o professor pelas indicações não esgote o assunto, mas “compreenda que as mesmas estão sendo servidas como um singelo “aperitivo”, que outra finalidade não possui senão despertar a “fome” do conhecimento, a sempre “gula” do saber”.

Corroborando com todo o exposto a PROF^a.DR^a. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira que em seu texto **“Sentidos do Currículo: Entre Linhas Teóricas, Metodológicas e Experiências Investigativas”**, quando fala da pesquisa desenvolvida com alunos do curso de pedagogia e alunos do PROESF, onde procurou levantar a contribuição dos autores clássicos relacionados à área de currículo, trabalhados como parte do conteúdo da disciplina Escola e Currículo.

Pereira aponta que:

“A leitura dos clássicos como um dos importantes enfoques na formação, está embasada na crença e valorização de que eles são base para entendimentos e análise do mundo presente; são fontes para as relações com as teorias atuais; dão base cultural e dimensão histórica para muitas das lutas educacionais cotidianas; e um diferencial no percurso das leituras de textos normalmente em seus fragmentos. Além desses aspectos, acredita-se que a leitura dos clássicos dá uma forma às experiências futuras, fornecendo esquemas de sentido nas ações educacionais; que exercem uma influência particular, valorada diferentemente por cada leitor; que se perpetuam na memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.”

Esse movimento de rememoração, ressignificação, buscando reconstruir, interpretar o tempo histórico da educação, sublinhando suas discontinuidades e rupturas, realizado com os alunos/professores, dialogado com tantos autores, procurou evidenciar a importância dos clássicos da educação na formação, não tão somente, mas em particular, do professor do século XXI, professor esse, que vive momentos de tensão, conflitos, crises, incertezas. Importante também, é salientar que esses professores sempre deixaram claro, que viam na

oportunidade da formação a possibilidade de refletir sobre a prática, para que ela pudesse ser transformada, inovada, para que a partir dessa prática renovada eles se tornassem instrumentos de uma educação de qualidade para “todos” (agentes transformadores). Esses mesmos professores, ao se depararem com os textos dos “clássicos”, perceberam que o que “eles” idealizaram ao seu tempo, são transformações que como educadores, ainda hoje, se almeja.

Cabe ainda citar famoso ensaio de Ítalo Calvino (1923/1985), escrito em 1981, “**Por que ler os clássicos**” onde o autor percorre, com brilho e acuidade invejáveis, as diversas motivações para a leitura dos textos clássicos. Segue abaixo enumerados os quatorze conceitos que Calvino propõe:

1 – Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”.

Sacristán (2003, p.22) aponta que:

“Ler sobre homens e mulheres exemplares é interessante não apenas para descobrir a pessoa em sua circunstância, ou para articular fatos históricos de maneira simples para se aproximar deles com facilidade, mas também para penetrar de forma mais sincrética nos fatos.”

2 – Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.

3 – Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.

Carbonell (2003, p.11) acrescenta a essa idéia que:

“De todo modo, é preciso assinalar que a leitura desses textos sempre constitui um objeto de aprendizagem. Cada releitura nos oferece novas respostas e suscita novas perguntas. Enfim, aviva o debate e nos ajuda a repensar continuamente no sentido da escola. É como se, a cada encontro com eles, a melodia desses textos clássicos incorporasse um novo arranjo a doce sonoridade da infância.”

4 – Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.

5 – Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

6 – Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).

7 – Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe.

Aqui Calvino (1993, p.12) completa dizendo que:

“O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber), mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular).”

8 – Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.

Completando essa idéia Calvino (1993, p.12-13) acrescenta que:

“[...] os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.”

9 - Chama-se clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs.

10 – O “seu” clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em, contraste com ele.

11 – Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia.

Calvino (1993, p.14) afirma também que:

“Para poder ler os clássicos, temos de definir de “onde” eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal. Assim, o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem”.

12 – É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo.

13 – É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível.

Nesse sentido, diante de todo o exposto, após análise, parecer de tantos autores, após o “encantamento” que o conhecimento mais aprofundado desses clássicos produziu nesses professores em formação, já se justifica ler os clássicos, parafraseando Calvino, ler os

clássicos é melhor do que não ler os clássicos, principalmente no momento em que tanta preocupação se verifica nas políticas educacionais com relação à formação de professores.

Assim, a experiência de ser formador de professores, evidenciou a necessidade de se retomarem essas idéias num currículo de formação, pois os debates, relatos dos professores após a aproximação com esses pensamentos, o conhecimentos dessas idéias, desses que nos antecederam há tanto tempo, serviu como uma bússola a redirecionar o caminho em tempo de incertezas.

“Muitas das contribuições desses pensadores, se não estão presentes na minha prática, com certeza eu almejo, como: sentir e viver o verdadeiro significado da democracia e da liberdade, e que meus alunos saibam a importância do seu papel enquanto homem e cidadão” (aluna S, PROESF, 2006).

Aqui, cabe ainda, apontar Comenius que 450 anos atrás propunha que:

“Todos aqueles, porém, que estão no mundo não só como espectadores, mas como atores, devem aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, que existem ou existirão. E é preciso cuidar (aliás, garantir) para que ninguém no mundo jamais depare com alguma coisa que lhe seja tão desconhecida que não consiga sobre ela emitir um juízo moderado ou dela fazer um uso adequado, sem erros nocivos” (2002, p.95).

Essa exposição buscando evidenciar a importância de se discutir na disciplina Currículo e Escola, ou em outras, visando à formação integral de um profissional, professor ou não, não se encerra aqui,

“Contudo, a história não acabou. A sociedade continua evoluindo, e o sistema escolar é sacudido por novas demandas de transformação. Os desafios são novos, embora os ideais, mais matizados, sejam os mesmos. Nossa responsabilidade fundamental é avançar na construção de uma dinâmica libertadora dentro dos sistemas educacionais, como reformadores anônimos de uma prática que devemos inventar, participando das idéias e dos ideais que continuam sendo transformadores. Isto, sem deixarmos de ser sensíveis ao surgimento de novos espaços não-escolarizados, cada vez mais decisivos na sociedade da aprendizagem constante exigida pela sociedade do conhecimento, e possibilitados pelas tecnologias da informação. Nessa nova conjuntura, apenas um pouco mais distantes, nossos autores exemplares serão fonte de luz e de motivação para a busca de soluções”(SACRISTÁN, 2003, p.23).

5.3 Um Pouco dos Clássicos

Este trabalho não objetiva aprofundar, analisar ou refletir com a intensidade necessária tudo o que cada um dos clássicos trabalhados na disciplina Currículo e Escola

poderia dizer, mas indicar o quanto é importante o “contato”, “conhecimento” dessas idéias na formação integral que tanto se almeja.

Nesse sentido, apresentamos a seguir, uma breve biografia dos clássicos **COMENIUS, ROUSSEAU, PESTALOZZI, DEWEY, CARL ROGERS e PAULO FREIRE**, procurando contextualizá-los em sua época, elencando algumas das muitas contribuições que fizeram no campo educacional.

Parafraseando ANTUNES, esse é um convite ao professor em formação (PROESF) para um singelo “aperitivo”, não possuindo senão a finalidade de despertar a “fome” do conhecimento.

5.3.1 Jan Amos Comenius (1592-1670)

Educador tcheco nasceu na Morávia, região da Europa central pertencente ao antigo Reino da Boêmia (atual República Tcheca). Com a morte dos pais, vence muitas adversidades e estudou Teologia na Faculdade Calvinista de Herbon (Nassau) onde foi aluno de Alsted e se familiarizou com a obra de Ratke sobre o ensino das Línguas. Começou nessa época a elaboração de um Glossário Latino-Checo no qual trabalhou cerca de 40 anos e que perdeu quando Leszno, cidade que então vivia (1656) foi invadida por um exército católico e incendiada. Filósofo e sábio universal, muito antes de Rousseau, foi o iniciador da Pedagogia Moderna.

Poucos “grandes homens” continuam a viver na memória de uma nação e não apenas na dos livros de História, Comenius é um deles.

O século XVIII é o século de Galileu Galilei e de Comenius, que viveu numa época quando a Europa se dividiu em duas esferas ideológicas que entraram em conflito – os mediterrâneos (catolicismo espanhol e austríaco) e a civilização nórdica (o protestantismo dos Países Baixos, na Escandinávia, do norte da Alemanha). Comenius sentiu-se atraído pela última tanto como religião quanto como modelo de sociedade e cultura.

Não é fácil, porém, traçar as linhas essenciais do pensamento de Comenius, autor de mais de 250 obras, em latim, checo e alemão, sobre temas políticos, sociais, pedagógicos, filosóficos e teológicos, e que o eco de suas idéias ainda alimentam a educação atual. Comenius é daqueles autores que se pode chamar de clássicos.

“Categorizamos por clássicos não apenas os que tiveram uma relevância histórica, contribuindo para o avanço de sua época, mas os que transcendem o seu contexto, com idéias que tocam verdades atemporais. Depois de 330 anos de sua morte, Comenius não perdeu em força, beleza e atualidade. Projeta-se da Boêmia para o novo milênio que temos á frente, sem que

possamos descartar sua inspiração, se quisermos promover a Educação de tudo para todos (a pampedia), dentro do espírito humanista e humanitário, integral e livre, que permeia sua obra” (INCONTRI, 1999, p. 09).

Comenius era um humanista e um universalista, que não só se interessava por todas as áreas do conhecimento, como queria elaborar uma pansofia – uma sabedoria do todo. Comenius acreditava que o conhecimento, para ter pleno sentido e ajudar o homem, deveria integrar a filosofia racional, a ciência empírica e a moral religiosa.

“O valor de Comenius para a Pedagogia está no fato de que ele instaura, a partir de numerosos textos, alguns dos mais relevantes mecanismos que se perpetuam ao longo desses últimos quatro séculos na Pedagogia moderna. Em seus textos, se manifestam vários dos dispositivos fundantes das novas relações educativas instaladas na Pedagogia; sobretudo aqueles que têm a ver com alguns de seus componentes: com a simultaneidade, a graduação e a universalidade” (NARODOWSKI, 2001, p. 13).

Comenius era um educador cuja visão local amadureceu para uma visão global, onde a sua condição de exilado amadureceu novas perspectivas políticas e culturais.

Nos anos de 1628-1632 escreveu Didática checa, que sucessivamente traduzida em latim e sofrendo ajustes e acréscimos é publicada finalmente, com o título de “Didactica Magna”, em 1657, em Amsterdã. Essa é a obra analisada no curso de formação de professores, à qual reflete a aspiração de Comenius a uma formação humana que garanta as condições daquela harmonia que é o fundamento da realidade.

“A Didática Magna é a síntese da Pedagogia acerca da educação da infância e da juventude, através de uma tecnologia social nova e específica, em relação à obtenção dessa finalidade: a escola. A Didática Magna apresenta as características fundamentais da instituição escolar moderna de uma maneira tão sólida, teoricamente, quanto ousada – levando-se em conta que, durante a vida de Comenius e até dois séculos de sua morte, não existiram escolas como as planejadas na Didática Magna. [...] A Didática Magna foi o grande tratado educacional mais importante daquele século e certamente continua sendo um dos mais importantes de todos os tempos. É um documento extenso, cujas idéias são expostas minuciosamente” (NARODOWSKI, 2001, p.15-16).

Cambi aponta que a obra de Comenius permaneceu no esquecimento por mais de um século e que por conta da celebração do terceiro centenário do seu nascimento abre novas perspectivas de leitura e põe em destaque aspectos do seu pensamento antes desprezados ou completamente ignorados.

“No plano estritamente pedagógico, são hoje considerados motivos basilares do seu pensamento o estreito vínculo entre os problemas da educação no quadro do desenvolvimento social, a existência de um método universal de ensino baseado em processos harmônicos da natureza, o conceito de uma instrução para toda a vida e aberta a todos, a concepção unitária do saber e o empenho por uma educação para a paz e a concórdia entre os povos. Todos esses motivos fazem de Comenius um grande inovador e antecipador de problemas e soluções que são próprios da Modernidade, mas isso não pode levar a separá-lo da cultura do seu tempo”(CAMBI, 1999,p. 283-284)

Incontri (2006) aponta que a proposta pedagógica de Comenius dirige-se sobre tudo à razão humana, que a convoca a assumir uma atitude de pesquisa diante do universo e de visão integrada das coisas. Comenius pretendia assim, que o homem fosse educado com vistas à eternidade, pois, sendo Espírito imortal, sua educação deveria transcender a mera realização terrena, para procurar a sabedoria e a virtude que o aproximassem de Deus.

Comenius lutou ainda contra a exclusão e discriminação de uma escola apenas para as elites e, se antecipando há seu tempo proclamou uma escola democrática, para ricos e pobres, meninos e meninas, sem qualquer distinção.

Numa coletânea de Comenius, selecionada e prefaciada por Piaget, em edição da UNESCO, este anuncia que:

“O mais surpreendente, em muitos sentidos, o mais moderno aspecto de sua doutrina, conservado até agora, são suas idéias sobre educação para cada um e para todos os povos e (o que é ainda mais espantoso) sobre a organização internacional da educação pública. Esse lado é o que mais interessa à UNESCO, e, em certo sentido, Comenius pode ser considerado como um dos precursores desta organização” (PIAGET, apud INCONTRI, 2006, p. 125 – 126).

Durante a exposição dos seminários referentes a esse grande educador, os alunos/professores demonstraram desconhecer as grandes contribuições pedagógicas de Comenius, mas reconheceram o quanto à prática pedagógica, bem como o que esperam da educação tem em comum, ou foram influenciadas por esse educador, sem mesmo, muitas delas, terem se aproximado de suas obras.

“COMENIUS foi o fundador da didática e, em parte, da pedagogia moderna. Mas foi, ainda, um pensador, um místico, um reformador social, personalidade extraordinária, em suma. Seu nome figura ao nível dos de ROUSSEAU, PESTALOZZI e FROEBEL, isto é, dos maiores da educação e da pedagogia” (LUZURIAGA, 1990, p.139).

Discutindo sobre a atualidade ou não do pensamento de Comenius, Covello (1999, p. 108) aponta que:

“Com efeito, muitas idéias de Comenius são avançadas ainda em nossos dias, quando nos preparamos para celebrar o quarto centenário de seu nascimento. Apesar de todos os progressos da ciência e da técnica, apesar do empenho das Nações na educação da juventude, apesar dos esforços de organismos internacionais como a ONU e a UNESCO em prol da paz e da disseminação do saber, há muito ainda por fazer no sentido de tornar real o sonho comeniano de transformar o mundo na grande oficina da humanidade”.

Muitos foram os apontamentos elaborados pelos alunos/professores em relação ao pensamento comeniano, uma aluna (PROESF, 2006) relatou que:

“É possível trilhar caminhos que busquem o respeito aos nossos alunos, considerando que são pessoas únicas, com desejos e necessidades próprias. Para isso muitas idéias desse pensador podem contribuir como: reconhecer o desejo do ser humano por novos conhecimentos; pela vontade de explorar; compreender o que está a sua volta; considerar a importância da afetividade na relação professor e aluno; fazer com que a criança seja feliz, deixar com que ela brinque; valorizar esse movimento; ensinar aplicando à prática; valorizar o conhecimento prévio do aluno”.

Os alunos/professores em seus relatos apontaram vários pontos como sendo contribuições atuais do pensamento de Comenius para a educação e, preocupações presentes em sua prática, tais como:

- Ensino através da prática;
- Afetividade na relação professor-aluno, objetivando alcançar melhor rendimento, com um diálogo aberto e sem punição;
- Respeito ao estágio de desenvolvimento da criança;
- Conteúdos trabalhados de forma clara a partir do concreto para o abstrato;
- Formação de um indivíduo com capacidade autocrítica;
- Escola para todos, respeitando as diferenças;
- Preocupação com o método (técnica);
- Inclusão;
- Educação humanizante, etc.

Segue abaixo, alguns relatos feitos pelos alunos/professores após apresentação da obra de Comenius:

“As teorias educacionais de Comenius surpreendem pela atualidade. No século XVII ele já falava sobre inclusão e progressão continuada, temas muito discutidos atualmente. Questionava a posição do professor como detentor do saber, sem considerar o conhecimento prévio do aluno, o respeito aos estágios de desenvolvimento da criança. Em suas teorias defendeu uma educação que interpretasse e alargasse a experiência de cada dia e utilizasse os meios clássicos, como ensino da religião e da ética. Foi o pioneiro na aplicação de métodos que despertassem o crescente interesse pelo aluno” (aluna C PROESF, 2006).

“Apesar de nunca ter lido nada desse pensador, me senti familiarizada com suas idéias. Pareceu-me que em certos momentos da apresentação estava se falando dos dias de hoje” (aluna C PROESF, 2006).

“As contribuições que este clássico trouxe a minha prática, são pensamentos como os que não se deve excluir ninguém, o professor como detentor do saber, a relação de afeto entre professor e aluno, a importância da participação de pais, a idéia de se ensinar coisas úteis que os alunos possam ver sua aplicabilidade. São idéias que tento por em prática, em minha sala de aula, todos os dias” (aluna R PROESF, 2006).

“COMENIUS, no grande legado que deixou para a humanidade, destacou que o trabalho escolar deve estar direcionado a realidade, ao cotidiano do aluno; a importância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos e a relação professor/aluno, que penso ainda hoje ser imprescindível” (aluna M PROESF, 2006).

“Sobre o que foi apresentado das idéias de Comenius, me identifico em relação ao fato de que ao mesmo tempo em que se ensina, se aprende e que se deva partir do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, que as crianças devem ser respeitadas como seres humanos dotados de inteligência, aptidões, sentimentos e limites” (aluna R PROESF, 2005).

“Em Comenius, consegui me identificar com a idéia de autonomia, pois é o que procuro desenvolver junto aos meus alunos, que “o homem se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até ao âmago das próprias coisas” (COMENIUS). Identifico-me também com a idéia de que a avaliação deva acontecer de forma a favorecer o aluno no seu desenvolvimento, apontando seus avanços e não como punição. Comenius ainda traz um tema muito atual, utilizado por nós professores que seriam os agrupamentos produtivos, onde os alunos se ajudam mutuamente, onde todos podem aprender desde que seus tempos individuais sejam respeitados”(aluna M PROESF, 2005).

“Identifico-me com Comenius quando ele coloca que nas relações entre professor e aluno há que se considerarem as possibilidades e interesses da criança, bem como, a possibilidade de aprender brincando, trazendo para a sala de aula a realidade social” (aluna V PROESF, 2005).

“Destaco a fala sobre a possibilidade que se tem de modificar, moldar o indivíduo jovem. Comenius o compara com a cera de abelha, à qual se tem facilidade para moldar. Creio que a grande magia é a possibilidade que temos em nossas mãos, que é exatamente esta a de moldar nossos alunos dentro de um ensino que tenha como base os valores sociais e morais” (aluna R PROESF, 2005).

“Identifico-me com Comenius no sentido de acreditar que os fins da educação são: conhecimento de todas as artes e línguas que promoverão o saber, bons costumes, religiosidade e ética, itens que algum tempo atrás foram colocados de lado na educação e que agora, retornam timidamente, aos bancos escolares através dos temas transversais. Precisamos da instrução do conhecimento teórico e prático, porém, também, precisamos educar nossa alma para nos tornarmos mais humanos e menos egoístas e competitivos” (aluna S PROESF, 2005).

“Como é interessante observar que desde aquela época, sofremos pelos mesmos problemas. O tempo passou e tudo continua na mesma, ainda estamos em busca da educação ideal. Enfim, Comenius foi um grande humanista e um lutador incansável dos ideais que buscamos ainda hoje” (aluna T PROESF, 2005).

Após as apresentações dos seminários, e relato dos alunos/professores,

“É difícil avaliar quanto à educação moderna deve a Comenius – talvez novas idéias tivessem sido desenvolvidas mais cedo ou mais tarde de qualquer maneira – mas não há dúvida de que foi um dos pioneiros. Como pensador de certa forma estava na vanguarda: foi um dos primeiros que defenderam a educação das mulheres, e sentia-se tanto um patriota quanto um cidadão do mundo. Como uma pessoa honesta e corajosa, que manteve a fé em condições adversas, só se pode sentir admiração por eles” (PALMER, 2005 p. 59).

Cabe aqui, para concluir as palavras apontadas por Narodowski (2001 p. 16):

“A fecundidade da reflexão comeniana não se encontra nem nas indicações efetuadas pelo teólogo boêmio a cerca de temas específicos nem tampouco na solução concreta que ele dá a algumas questões didáticas, mas, sim, na visão mais geral sobre o que acontece com a educação moderna. Sua visão é fundante e fonte de futuras preocupações teóricas vitais para a nossa interpretação do vir a ser da Pedagogia atual. A pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais. É nesse sentido que Comenius constitui-se numa referência inicial, uma vez que ele dispõe elementos sem os quais a Pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais facções e matizes presentes”.

Cabe ressaltar ainda que Gadotti polemiza em torno do conceito da educação permanente e cita Comenius como representante da pedagogia utópica:

“O mito da educação não para de alimentar as utopias, na esperança de vencer a finitude e a dialética da existência humana sob novas formas, o mito reaparece, toda vez que uma sociedade não encontra soluções para os problemas do presente. Verifica-se então que o projeto de Comenius, talvez utópico no século XVII, se torne realizável hoje em dia graças à tecnologia da educação” (GADOTTI, 1987, p.57).

Discutir a atualidade ou não do pensamento de Comenius, conduz a pensar sobre a democratização do ensino, sugerida por Comenius, onde ainda hoje, muitos países, inclusive o Brasil anseia por ela. Assim, seu pensamento é atual, pois a universalização do ensino (mesmo que só o fundamental) vem sendo conquistada, porém a discussão da democratização passa a ser mais ampla, visto que não se restringe mais única e exclusivamente a se oferecer escola de qualidade para todos, pontos estes bem reforçados por Comenius, “ensinar tudo a todos”.

Falar da atualidade do pensamento de Comenius é ressignificar o seu código de ações e representações, mostrando o saber adquirido no processo ensino-aprendizagem não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de transformação social.

Assim, a utopia de Comenius traz a esperança de um mundo melhor, prevalecendo amor e paz entre as nações, respeito pela natureza, harmonia universal entre razão, ciência e fé.

No momento de crise epistemológica, início do século XXI, marcada também pela perda de identidade e decadência do humanismo, ressurgimento de preconceitos raciais e religiosos, violências e ódios, o pensamento comeniano revive a importância e a força de valores como: harmonia, tolerância, respeito pelas diferenças, ou seja, respeito pelo outro.

Comenius é considerado precursor de um grande número de propostas pedagógicas e inovações educacionais, que ainda hoje, quatrocentos anos depois, influenciam a educação. É tão grande sua contribuição às questões educacionais com as quais se defronta ainda no presente, que é quase impossível evitar de considerá-lo contemporâneo.

“O mestre das Nações vê na educação – e no seu instrumento concreto, a escola – o meio como melhorar as coisas humanas. O objetivo dos esforços pedagógicos comenianos não é conservar, o seu objetivo é mudar” (ARAÚJO, 1996, p.139).

5.3.2 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Foi um filósofo suíço, escritor, teórico político e um compositor musical autodidata. É considerado um dos maiores pensadores europeu do século XVIII, e suas obras inspiram reformas políticas e educacionais.

Nasceu em uma família burguesa, em 1712, numa Genebra (Suíça) calvinista; ao nascer morreu-lhe a mãe, filha de um pastor protestante; o pai, relojoeiro, o educou de forma

bastante irregular, saturando-o de leituras, entre elas os clássicos da Grécia e Roma e muitas outras histórias. Rousseau morre em 1778 em Ermenoville, França.

Rousseau, como aponta Gadotti (2004, p.86) inaugurou uma nova era na história da educação e ele se constituiu num marco que divide a velha e a nova escola. Suas obras, com grande atualidade, são lidas até hoje.

Sendo um dos principais filósofos do Século das Luzes, suas idéias são ricas e complexas e tiveram papel fundamental para a estrutura política e cultural da época.

Antes de dar início à exposição sobre as principais idéias de Rousseau, contidas no livro **“Emílio ou Da Educação”**, livro abordado no curso de formação de professores, cabe tecer certas considerações a respeito do panorama mundial do Século XVIII, para melhor entender a sua proposta pedagógica e filosófica, realçando que a obra referida, transcende o próprio campo da discussão teórica, notando-se portanto o quanto suas idéias marcaram época na História da Pedagogia e como ainda alimentam a pedagogia atual.

Rousseau presenciou e atuou em três fatos históricos importantes do Século XVIII: Iluminismo, Revolução Francesa e Romantismo.

Primeiramente, o Século XVIII caracterizava-se pelo espírito de “Século das Luzes”, que com a contribuição dos filósofos e escritores desse período, promoveu uma revolução cultural e intelectual na história do pensamento moderno, o qual enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo. Foi um dos movimentos impulsionadores do capitalismo e da sociedade moderna, onde a luz do conhecimento atraía numerosos adeptos.

Assim, abre-se caminho para a Revolução Francesa (1789), que vem em nome da “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” (Liberté, Egalité, Fraternité), frase de autoria de Jean Nicolas Pache, e desencadeou o processo de ruptura com o passado. Rousseau teve grande importância e influência ideológica na segunda fase da Revolução Francesa, à qual partiu de sua obra: *Do Contrato Social*, tornando-se inspiração de muitos dos revolucionários e regimes nacionalistas e opressivos subsequentes a esse período, por toda a Europa continental. Inspirados nas idéias de Rousseau, os revolucionários defendiam o princípio da soberania popular e da igualdade de direitos. A revolução é considerada como o acontecimento que deu origem à Idade Contemporânea.

Rousseau também é considerado um dos precursores do Romantismo, sendo este um movimento artístico e filosófico surgido nas últimas décadas do Século XVIII na Europa e que perdurou grande parte do século XIX. Caracterizou-se como uma visão de mundo contrária ao racionalismo e buscou um nacionalismo que viria a consolidar os estados nacionais na Europa.

Diante da exposição desse contexto histórico, fica mais fácil compreender que Rousseau resgata em suas obras primordialmente a relação entre a educação e a política.

“Centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir dele, a criança não seria mais considerado um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender; o educador para educar deve fazer-se educando de seu educando; a criança nasce boa, o adulto, com sua falsa concepção de vida, é que perverte a criança. [...] A educação não deveria apenas instruir, mas permitir que a natureza desabrochasse na criança; não deveria reprimir ou modelar. Baseado na teoria da bondade natural do homem, Rousseau sustentava que só os instintos e os interesses naturais deveriam direcionar. Acabava sendo uma educação racionalista e negativa, ou seja, de restrição da experiência. Rousseau é o precursor da escola nova, que inicia no século XIX e teve grande êxito na primeira metade do Século XX, sendo ainda hoje muito viva. Suas doutrinas tiveram muita influência sobre educadores da época como Pestalozzi, Herbart e Froebel. Rousseau divide a educação em três momentos: o da infância, o da adolescência e o da maturidade. Só na adolescência deveria haver desenvolvimento científico mais amplo e estabelecimento de vida social. À primeira fase ele chama idade da natureza (até os 12 anos); à segunda, idade da força, da razão e das paixões (dos 12 aos 20 anos), e a terceira ele chama idade da sabedoria e do casamento (dos 20 aos 25)” (GADOTTI, 2004, p. 87-89).

Antunes (2001, p. 22) aponta que Jean Jacques Rousseau “parece ser, curiosamente, muito mais atual que muitos professores que atuam neste novo milênio. Em sua obra *Emílio* analisa a criança e sua formação como indivíduo que se educa para que expresse seus saberes através de muitas linguagens, entre as quais incluiu a música e o desenho”.

Nos encontros de formação discutiram-se muito os pressupostos de Rousseau, polemizaram-se algumas idéias, para buscar a essência do seu pensamento na obra *Emílio*.

“*Emílio* constitui uma experiência educacional imaginária. O objetivo de Rousseau era mostrar como seria possível criar um indivíduo que pudesse agir como um agente autônomo mesmo na ordem política ilegítima de seu tempo. Visto que as instituições públicas de escolas e faculdades eram irremediavelmente corruptas, a única solução era retirar tanto o aluno quanto o professor da sociedade e conduzir a experiência fora dela. Rousseau adotou um enfoque consistentemente naturalista para a educação em *Emílio*, argumentando que a criança é naturalmente boa e se torna cruel pelo ambiente. Sustentava que o conhecimento vem dos sentimentos e que as crianças deveriam se engajar ativamente com um ambiente bem ordenado e aprender interagindo com ele” (PALMER, 2005, p. 74).

O objetivo final da educação era formar não um fidalgo ou um erudito, mas simplesmente um homem.

“Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo das minhas mãos, ele não será admito nem magistrado, nem soldado, nem padre; será antes de tudo um

homem: tudo aquilo que um homem deve ser, ele saberá sê-lo, neste caso, como qualquer um; e por mais que a fortuna possa fazê-lo mudar de condição, ele se encontrará sempre na sua.” (Rousseau, Emílio, Livro I).

Para Rousseau, os fins da educação não são individuais, mais sociais, apenas distintos dos da educação convencional de seu tempo, contra a qual reagia. Assim, pretendia que Emílio conhecesse um ofício útil para ele e para os demais, conforme afirma LUZURIAGA.

Para Rousseau a formação do homem é condição necessária para a formação do cidadão, pois quando realizada a formação humana, o educando estará pronto para viver em qualquer das sociedades:

“Se o introduzo na Sociedade tão somente com o projeto de instruí-lo, ele se instruirá mais do que quero. Se o mantenho afastado até o fim, que terá aprendido comigo? Tudo, talvez, menos a arte mais necessária ao homem e ao cidadão, que é a de saber viver com seus semelhantes”. (ROUSSEAU, EMÍLIO, 2004).

Portanto, Rousseau, é uma atualidade muito grande quando considera o fundamento da educação à formação humana, sem, no entanto negar o engajamento social do homem.

“Todos deveriam ser transformados segundo o modelo do homem natural, todos deveriam receber a mesma formação geral, cujo objetivo é criar neles a humanidade. Depois, somente depois, é que viria a educação social e profissional, adaptada à nação, Pa condição e temperamento de cada um. A primeira faz homens, a segunda cidadãos, artistas, comerciantes, numa palavra, indivíduos sociais. As duas são necessárias, porém se fosse preciso sacrificar uma, seria a segunda que Rousseau abandonaria, já que as necessidades da vida, a pressão do meio social, as tarefas diárias se encarregariam de supri-la” (VIAL, Francisque, apud OLIVEIRA, 1977, p.90).

Rousseau demonstra que toda criança deve ser educada com liberdade, pois assim, essa criança não sente medo de errar, pois não existem cobranças sobre seus atos, não pratica injustiças, pois não as quer consigo mesma, não faz distinção entre as pessoas pois para ela todos são iguais e se relaciona com naturalidade se precisar dirigir a palavra a qualquer pessoa que seja.

“É evidente no pensamento de Rousseau que a essência do homem é a sua liberdade, muito mais do que a inteligência. Como é evidente também que esta liberdade só se manifesta no estado de sociedade.” (OLIVEIRA, 1977, p. 91).

Rousseau revela a natureza infantil:

“... ame a infância, estimule seus jogos e encantadores instintos. Considere o homem no homem e a criança na criança. A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se queremos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces sem maturidade nem saber e que não tardarão a apodrecer; teremos jovens doutores e velhas crianças”. (ROUSSEAU, EMÍLIO).

Na história da infância, nunca houve tanta preocupação com as crianças como acontece hoje em dia. Constata-se, no entanto, que a criança não dispõe mais de tempo para vivenciar suas brincadeiras e fantasias, tão benéficas ao seu desenvolvimento mental e emocional. Por um lado é valorizada a espontaneidade e expressão infantil, ao passo que, por outro, bloqueia-se suas manifestações naturais.

Evidenciou-se nas discussões um novo desafio que se impõe ao educador: ter um olhar sensível e reflexivo sobre a criança, procurando compreender e aceitar os sinais que manifesta e que comunica a respeito do que é e espera do adulto.

Ficou claro também que a partir dos estudos de Rousseau e seus seguidores, tais como: Froebel, Decroly, Montessori a Piaget, abre-se um novo conceito do desenvolvimento cognitivo:

“O Emílio ou Da Educação, como proposta pedagógica, se situa ao nível do dever ser. É um discurso cujo móvel fundamental é a moral. De um lado, formação do homem contra as investidas da opinião da sociedade e instituições ilegítimas e cerceadoras da liberdade e, de outro lado, é um proposta com o empenho de formar este mesmo homem para o exercício de uma cidadania livre e consciente”(OLIVEIRA, 1977, p.93).

O propósito visado por Rousseau é combater os abusos e não repudiar os mais altos valores humanos, mas, enfim, uma das maiores contribuições de Rousseau para a Educação constitui em permitir enxergar a criança como um ser completo, levando em consideração os fatores que influenciam esse desenvolvimento, tais como questões sociais, econômicas e políticas.

“Ao lado de Comenius, mas com posições nitidamente diferentes, Rousseau é de fato uma chave mestra do pensamento pedagógico e, além disso, é o primeiro artífice do seu mais inquieto e contraditório percurso contemporâneo” (CAMBI, 1999, p. 355).

Conclui-se então, que as idéias de Rousseau marcaram uma época e as concepções de educação, pois revelaram que a criança tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias. A partir de Rousseau muitos expoentes passaram a estudar a criança, métodos de

ensino, concepções de aprendizagem: Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Decroly, Freinet, Piaget e outros.

Rousseau, como todo educador, preocupou-se fundamentalmente com o sentido da vida cotidiana, com as relações entre o ser humano e o meio ambiente. Elas se dão sobretudo no nível da sensibilidade, muito mais do que no nível da consciência. O que Rousseau na verdade sempre pretendeu não foi exaltar a animalidade do selvagem, mas sim sua profunda humanidade em relação ao homem civilizado.

Assim, pode-se enfatizar que na verdade Rousseau é ao mesmo tempo amado e temido: sua obra e mesmo sua pessoa são fascinantes para uma época em que um novo homem se abria para novos tempos, em que um eu solitário e muito puro se abria para o futuro e, sobretudo para a alma romântica que estava nascendo.

No contexto de sua época, Rousseau formulou princípios educacionais que permanecem até os nossos dias, principalmente quando afirmou: que a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e aprender a exercer a liberdade.

Falar da atualidade ou não do pensamento de Rousseau, leva-se a afirmar que suas idéias influenciaram diferentes correntes pedagógicas principalmente as tendências não diretivas, no século XX e permanecem vigorando até os dias atuais, sua influência no movimento romântico, como formas básicas de sentir e pensar o mundo.

É bem verdade afirmar que poucos autores transformaram tão expressivamente a realidade social pelas suas idéias, mas o pensamento de Rousseau exerceu decisiva influência na história moderna, primeiro no Ocidente e depois em todo o mundo, no que se refere à educação (relacionar com a política) e à reforma do Estado.

Segue uma conclusão de seminário apresentado e o grupo sintetiza as “sementes” do pensamento de Rousseau:

“Rousseau foi o primeiro pensador que direcionou um olhar para o aluno procurando compreender a especificidade de admitir uma concepção de infância diferenciada da vigente em sua época que considerava a criança como um adulto em miniatura e portanto exposto a uma sociedade como um ser consciente de agir e compreender o mundo a sua volta, o que não correspondia a realidade. Em suas idéias vamos encontrar a semente de muitas práticas e pensamentos que hoje estão em evidência. Foi Rousseau que em pleno século XVIII começou a falar de intervenção, de se estar atento a criança, idéias que foram ao longo do tempo influenciando e tomando “corpo” na contribuição de outros pensadores e tendo na nossa atualidade um discurso tão atual que nos surpreende sua origem. Quando verificamos Piaget, vemos Rousseau nas entrelinhas de sua teoria, quando ouvimos falar de gestão participativa, educação democrática, cidadã, ou ainda educação para todos, também podemos relacionar aí a influência de Rousseau. Se acreditamos na educação é importante compreender os nossos ideais que com certeza em algum recanto de nossas consciências houve a contribuição desse

pensador que influenciou de forma única não apenas ao setor educacional, mas a toda uma formação de consciência política social de nossa humanidade”(Grupo das alunas: A, F, G, PROESF,2006).

Como diz Antunes (2001, p. 23), a obra de Rousseau continua sendo nova e “mastigar” com paixão as páginas de Emílio nos causa arrepios pela gritante atualidade que proclama.

5.3.3 Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Nasceu em 1746, em Zurique, na Suíça. Perdeu o pai aos cinco anos de idade, foi educado pela mãe, mulher bondosa e pouco exigente. Na juventude, ele abandonou os estudos religiosos para se dedicar à agricultura, em uma pequena propriedade em Neuhof. Nesta época casou-se com Ana Schultess.

Quando a empreitada se tornou o primeiro de muitos fracassos materiais de sua vida, Pestalozzi levou algumas crianças pobres para casa, onde encontraram escola e trabalho como tecelãs, aprendendo a se sustentar. Alguns anos depois, a escola se inviabilizou e Pestalozzi passou a explorar suas idéias em livros. Suas teorias criavam os fundamentos do moderno ensino fundamental. Defendia a individualidade da criança e seu desenvolvimento integral.

Pestalozzi era um pensador de intenso idealismo, que se doava ao outro com o firme propósito de fazê-lo crescer enquanto ser humano moral tornando este homem inteiro e desenvolvendo o ser moral, ser que a educação pestalozziana pretende alcançar.

“É preciso captar Pestalozzi em sua especificidade. Na verdade, ele se torna uma ponte entre os dois momentos históricos: é a transição, o passo entre o iluminismo francês e o idealismo alemão; é condecorado pelo governo revolucionário francês e é amigo de Fichte. [...] A dificuldade e o fascínio de se estudar Pestalozzi estão em grande parte em duas peculiaridades do seu pensar. A primeira delas é o fato de ser um filósofo solitário. Pestalozzi não pensa a partir de uma tradição anterior à sua. Não que esteja desenraizado do seu tempo e da sua formação. É possível identificar claramente o pano de fundo de suas idéias. [...] ao contrário da maioria dos filósofos que partem de algum sistema para criar o seu, Pestalozzi não tem uma referência específica. Não filosófica com os termos da época mas cria seus próprios termos. [...] A outra característica típica de Pestalozzi, intrinsecamente ligada à anterior, é a sua capacidade de aprender com a experiência e, com isso, de ajustar o seu filosofar às descobertas existenciais e concretas feitas no decorrer da vida”. (INCONTRI, 1997, p. 18-19).

Fundou escolas e realizou experiências pedagógicas, escreveu obras literárias, políticas, filosóficas e pedagógicas; grande parte de sua obra foi destinada à educação popular.

Uma nova chance de exercitar seu método só surgiu quando ele já tinha mais de 50 anos, ao ser chamado para dar aulas aos órfãos de batalha de Stans.

“... muitos estudiosos afirmam que Stans deve ser considerada o berço da moderna pedagogia. O fundamento dessa contribuição de Pestalozzi foi uma carta publicada em 1807, na qual defende, a partir de sua experiência com as crianças, um novo sistema educacional de três estágios. O primeiro e básico estágio era a vida em família, em que o objetivo principal seria abrir os corações das crianças satisfazendo suas necessidades básicas. O segundo estágio objetivava encorajar a prática, no dia-a-dia, dos impulsos altruísticos inspirados no primeiro estágio. O terceiro estágio introduzia reflexões sobre o cotidiano, permitindo que as crianças entendessem o que é um julgamento moral. Por conseguinte, as escolas deveriam ser guiadas por um conceito educacional geral de *Menschenbildung*, algo como “formação do homem = em que o conhecimento seria sempre ligado a padrões morais” (PALMER, 2005, p. 86).

A carta de Stans vale a pena ser lida por todos aqueles que anseiam por uma sociedade mais humana, justa e moralmente saudável, o que se torna necessário neste início do século XXI. Por ser a carta de Stans uma proposta de educação moral, é um divisor de águas, pois a partir desse momento Pestalozzi se dedicará inteiramente à educação.

É bom lembrar que Pestalozzi vem de uma tradição filosófica protestante, vinda de Comenius e cujos reflexos quase nunca chegaram ao Brasil, um país eminentemente católico.

Pode-se dizer que ele foi continuador e opositor de Rousseau, pois desde a sua juventude, no mais alto grau de encantamento pela obra de Rousseau, Pestalozzi começa a criticar algumas posições de seu mestre e demonstra a independência de pensamento que adotara vida afora, mas, assim como Rousseau, acreditava na bondade natural do homem. Isto é, no íntimo de cada ser humano existe a centelha divina que, estimulada e ajudada pela educação, logo se desenvolve, resplandece e enobrece o homem. Foi animado por esta fé que se dedicou à educação.

Frederick Eby (1970) escreveu no seu livro **“História da Educação Moderna”**, que a vida e o caráter de Pestalozzi “formam a biografia mais inspiradora que possa ser estudada por alguém interessado na história da educação”.

“Sabe-se que em Pestalozzi encontra-se o germe de tudo o que há de moderno na educação de nossos dias. Temos ali os princípios fundamentais da Escola Ativa, da Escola de Trabalho e também da Escola Única, única pela natureza comum dos princípios gerais que a orientam na adaptação do processo educativo ao meio. Paulo Monroe, na sua excelente História da Educação, declara que: “Todas as escolas modernas lhe são tão diretamente devedoras que (ele) pode ainda ser chamado, como o era pelos seus próprios professores e discípulos: “Pai Pestalozzi”. [...] ele deixou numerosos discípulos que dele herdaram não só a doutrina pedagógica mas também o zelo pela causa educação”. (LOPES, 1981, p. 139).

As idéias de Pestalozzi repercutiram na educação e na pedagogia moderna. Influenciou os pensamentos de Kant, Herbart, Fichte e Froebel, entre outros.

Pestalozzi sugeriu métodos de ensino que, usando objetos do dia-a-dia do aluno, propiciassem a caminhada do simples para o complexo, do concreto para o abstrato e do particular para o geral.

“O fundamento do método de ensino proposto por Pestalozzi incluía: a) A intuição representando a base de todo conhecimento, pois esta se manifesta quando ensinamos uma criança a observar. Ver é bem mais que olhar, pois quem olha percebe apenas com os olhos, mas quem vê, aprende com todos os sentidos; b) O saber somente se corporifica quando se transfere e, portanto, todo conhecimento deve ser experimentado em outras situações; c) O poder só tem sentido quando se alia ao saber; d) As relações entre alunos e mestres devem ser estruturadas pelo afeto, sedimentadas pelo amor; e) A educação deve ser para todos; f) Não existe verdadeiro ensino se não existir uma ligação rigorosa entre níveis sucessivos; g) O ensino da leitura, da escrita e da aritmética deve ser precedido da aprendizagem da fala e das experiências mentais de cálculos e outras operações.” (ANTUNES, 2001 p. 25).

No Brasil, as idéias de Pestalozzi chegaram com atraso, e no seu aspecto mais pedagógico, elas vieram dentro do movimento de renovação dos promotores da Escola Ativa, do Manifesto de 1932, que assinalou um passo importante na história da Educação no Brasil.

Lopes (1981) assinala que em toda a parte têm sido modificados e desenvolvidos os métodos de Pestalozzi, até porque ele mesmo julgou incompleta a sua obra. Considera também que os processos evoluem, mas que os princípios continuam a ser os mesmos, inspirados no mesmo espírito.

“Não deve a educação mover-se em atmosfera abstrata, irreal, mas há de partir das circunstâncias reais, imediatas do homem. Por isso, cumpre cultivar o aspecto particular, diferencial da vida humana, até chegar à educação vocacional ou profissional.” (LUZURIAGA, 1990, p. 176).

Ninguém acreditou mais que Pestalozzi no poder da educação para aperfeiçoar o indivíduo e a sociedade, com o seu entusiasmo, influenciou reis e governantes a pensarem na educação do povo. Para Pestalozzi não basta conseguir a adesão espontânea do povo para o projeto de transformação social. É preciso criar leis, instituir regras que formulem as relações da sociedade e propiciem a felicidade de todos. Ele enfatiza os papéis das instituições sociais, no sentido de estimular o homem no cumprimento de sua essência moral. Para ele, não basta, reestruturar a ordem social, é preciso iniciar uma revolução moral, pois a desordem moral está enraizada em todas as classes. Palmer (2005) enfatiza que para

Pestalozzi toda a sociedade e todo destino político de uma nação depende da verdadeira educação, e a realização dessa educação depende de líderes sábios.

Sendo assim, a prática pedagógica de Pestalozzi sempre valorizou o ideal do educador, isto é, só a educação poderia mudar a terrível condição de vida do povo.

“O desafio da educação é despertar esse ser moral, para que ele empreenda sua autoconstrução. Pestalozzi, assim, compreendendo o ser humano como alma, vê a criança “como uma força real, viva e ativa por si mesma, que desde o primeiro instante de sua existência, age organicamente, dirigindo seu próprio desenvolvimento e expansão...”. E por isso não se trata de moldar, dirigir, impor-se a esse desenvolvimento, mas “tocar, vivificar e fortificar o que há de verdadeiramente humano, espiritual e moral na criança.” Inverte-se o papel da educação praticada no estado social, que é repressão e moldagem.” (INCONTRI, 2006, p. 146).

Para Pestalozzi, o desenvolvimento é orgânico, sendo que a criança se desenvolve por leis definidas; os poderes inatos, uma vez despertados, lutam para se desenvolver até a maturidade; a gradação deve ser respeitada; o método deve seguir a natureza; o professor é comparado ao jardineiro que providencia as condições para a planta crescer; a educação sensorial é fundamental e os sentidos devem estar em contato direto com os objetos; a mente é ativa.

Para Pestalozzi as três principais dimensões da natureza humana – a cabeça, o corpo e o coração – devem ser entendidos como “sementes” aguardando o desenvolvimento educacional.

“As capacidades humanas a que Pestalozzi se refere revelam-se na tríplice atividade de “espírito, coração e mão”; isto é, a vida intelectual, a vida moral e a vida prática ou técnica, as quais não de ser cultivadas integral e harmonicamente e, não, de modo inilateral e parcial. “É uma verdade universal que só é essencial e realmente educativo o que influi nos homens no conjunto de suas capacidades, isto é, coração, espírito e mão. Tudo quanto não toca a totalidade de seu ser, não o toca naturalmente e não é humanamente educativo na extensão da palavra”. Nesse processo integral, a educação há de seguir o mesmo caminho seguido pela humanidade.” (LUZURIAGA, 1990, p. 176).

Assim, como Rousseau, Pestalozzi conecta indissolavelmente a descoberta de Deus em si mesmo a certeza da imortalidade da alma, compreendida como imortalidade pessoal. Tanto o princípio da imanência divina no homem como o princípio da imortalidade da alma nos coloca na trilha para a compreensão da concepção pestalozziana do ser.

Pestalozzi defendia que na escola precisava existir uma relação de afetividade, com os alunos entre si e com o professor, que um ambiente feliz e prazeroso facilita a aprendizagem.

Para a mentalidade contemporânea, amor talvez não seja a primeira palavra que venha a cabeça quando se fala em ciência, método ou teoria, mas para muitos pensadores o amor teve papel central e Pestalozzi foi o que deu maior importância, em particular ao amor materno.

Pestalozzi acreditava que, os sentimentos tinham o poder de despertar o processo de aprendizagem autônoma da criança, que se desenvolve de dentro para fora, onde uma das principais funções do professor seria respeitar os estágios de desenvolvimento pelos qual a criança passa dar atenção à sua evolução, às suas aptidões e necessidades de acordo com as diferentes idades.

“... para Pestalozzi, o amor pedagógico é justamente o que não apenas enxerga, mas sente o ser humano como detentor de potencialidades, como herdeiro da divindade e como dono de si mesmo, no processo de auto-educação, que o Cristianismo veio deflagrar na humanidade e que o educar deve deflagrar no educando.” (INCONTRI, 2006, p. 147).

Para Paul Monroe (apud LOPES, 1981, p. 146) todos os educadores têm, ainda hoje, que aprender diretamente de Pestalozzi, o exemplo de dedicação e de amor, como inesgotável fonte inspiradora que criou uma nova atmosfera e um novo espírito na escola.

Pode-se dizer ainda, que Pestalozzi, psicologizou a educação, pois um século antes do surgimento da psicologia infantil, ele descobriu intuitivamente os princípios caracterizadores da educação nova. Posteriormente, a Psicologia confirmou experimentalmente a afirmação do autor, na medida em que diz que o papel parental é fundamental no desenvolvimento da criança. Ainda hoje, o destino afetivo e social do indivíduo resulta da interação física e psíquica entre o indivíduo e a família.

Outras duas experiências de Pestalozzi se deram em escolas de Burgdorf e Yverdon. Nesta última, que existiu de 1805 a 1825, Pestalozzi desenvolveu seu projeto mais abrangente, dando aulas para estudantes de várias origens e comandando uma equipe de professores. Divergências entre eles levaram a escola a fechar. Yverdon projetou o nome de Pestalozzi no exterior e foi visitada por muitos dos grandes educadores da época.

Acentua-se que as idéias pedagógicas do humanista e educador, Pestalozzi, representaram um valioso alento aos processos de abertura na modernidade no campo da educação e da pedagogia. Entre Neuhoof e Iverdon interpõem-se cinquenta anos de busca e trabalho, de experiência e paixão.

As escolas novas (Montessori, Decroly, Frenet...) são baseadas na filosofia e na pedagogia que não se afastam dos princípios gerais idealizados e trabalhados por Pestalozzi, sendo assim indiscutivelmente sua contribuição ao considerar a criança e a sua aprendizagem, sobressaindo o seu papel na experiência e aventura no conhecimento da educação.

Aos oitenta anos, velho, cansado, porém jamais desiludido, Pestalozzi voltou a Neuhof tentando ainda fazer dela uma casa de educação para crianças pobres.

Faleceu serenamente em Brugg, aos oitenta e um anos de idade, cercado de simpatia do povo e das crianças, a quem tinha se dedicado até os últimos meses de sua vida, deixando uma imperecível lição de humildade e persistência e sobretudo uma lição de amor pela educação.

Durante a exposição das idéias do grande educador suíço, Pestalozzi, em sua grande maioria desconhecido dos alunos/professores, houve um envolvimento, porque não dizer que despertou uma paixão, pois as suas idéias serem consideradas, permitiu que uma certa magia “encantasse” à todos, até mesmo aqueles que por algum motivo não se sentisse professor.

Assim, não se podem desconsiderar suas idéias, nem tampouco deixar de considerar sua atualidade, visto que se vive um momento onde se discute o quanto à relação de afeto entre professor/aluno influência no processo ensino-aprendizagem; bem como a importância da família no acompanhamento do desenvolvimento pedagógico da criança.

“A vida educa; mas a vida que educa não é uma questão de palavras mas de ação. É atividade.” (PESTALOZZI, apud LOPES, 1981, p. 114).

Abaixo, segue relato de alunas que apresentaram seminário sobre Pestalozzi, onde evidenciam a importância da formação do homem moral, almejada por Pestalozzi e idealizada ainda nos dias atuais:

“Acredito no amor a profissão de educar e na relação de afeto que é construída na escola, que ela é a base para o sucesso da aprendizagem e essencial para a formação do indivíduo. Que a aprendizagem pode ser muito mais prazerosa e eficiente quando parte do interesse do aluno e que lhe é dada à chance de pesquisar, descobrir e construir seu próprio conhecimento, sendo o professor o mediador e facilitador nesse processo. A escola deve fazer parte da vida do aluno e não prepará-lo para qualquer coisa que seja, mas promover situações em que possa se relacionar, experimentar, observar, descobrir, participar, enfim, viver intensamente todos os momentos de crescimento e aprendizado.” (Aluna A, PROESF, 2007).

“Ao estudarmos sobre Pestalozzi encontramos um homem íntegro e moral, onde seus ideais se tornavam extremamente verdadeiros, legítimos porque falava daquilo que experienciou. Eram as suas experiências que legitimavam

os seus postulados; a sua prática por si só dizia quem ele era e o que defendia. Pestalozzi defendia que na escola precisa existir uma relação de afetividade, com os alunos entre si e com o professor, pois um ambiente feliz e prazeroso facilita a aprendizagem. Nesse princípio encontramos a sua atualidade, quando ainda hoje encontramos na obra de Sérgio Leite, em seu livro “Afetividade e Práticas Pedagógicas”, a necessidade da afetividade na relação aluno/aluno e aluno/professor como um facilitador do processo ensino-aprendizagem. Sem o amor não conseguiremos atingir a formação integral do homem, que respeita, coopera e ajuda o próximo. Através do estudo das idéias de Pestalozzi podemos fazer uma crítica à sociedade capitalista, sociedade consumista na qual vivemos, onde o valor maior está representado pelo o que se tem valor material, e não pelo o que se é, valor moral, o que torna as pessoas competitivas, gananciosas e desumanas. Quando nos preocuparmos, assim como Pestalozzi, com a formação do homem moral, com o amor pedagógico, teremos uma sociedade mais justa e igualitária, pois este tem a consciência da prática do bem, uma vez que um delicioso sentimento de amor invade seu ser. Segundo Pestalozzi, enquanto não conseguirmos elevar o homem a Deus, não teremos a formação do homem integral, ou seja, do homem moral, o que o levará a agir ainda pelo instinto natural, cometendo assim muitas atrocidades. Este é o precioso recado que Pestalozzi nos deixou para pensar e refletir sobre qual é o nosso papel enquanto educadores de almas”(Alunas A, C, J, L, M, PROESF, 2006).

5.3.4 John Dewey (1859-1952)

É geralmente reconhecido como o educador estadunidense mais reputado do século XX, numa carreira que trespassou sete décadas. Dewey centrou-se em preocupações no domínio da filosofia, educação, psicologia, sociologia e política. Suas obras e posições públicas, tanto durante a sua vida, quanto depois da sua morte têm sido sujeitos a uma interpretação e reinterpretação por um grande número de estudiosos. Com tudo, é respeitado pelo seu compromisso pela educação progressivista, políticas democráticas e destruição das velhas tradições.

Nasceu em 20 de Outubro de 1859 em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado americano de Vermont. Na escola, teve uma educação desinteressante e desestimulante, compensada pela formação que teve em casa.

Em sua juventude, Burlington, encontrava-se num processo de transformação de uma comunidade homogênea, pequena, para uma sociedade socialmente diversificada e dinâmica. Estudou Artes e Filosofia e, por alguns anos, deu aula numa escola rural de ensino básico. Escreveu sobre filosofia e educação, além de arte, religião e política.

Continuando seus estudos, matriculou-se no programa de pós-graduação em Filosofia na Universidade Johns Hopkins. Em 1884 atuou como docente em Filosofia e Psicologia na Universidade de Michigan. Em 1888 abandona esta universidade e aceita ser diretor do

departamento de Filosofia da Universidade Minnesota, regressando, no entanto à Universidade de Michigan, um ano depois, para assumir a mesma posição.

Em 1894 a Universidade de Chicago oferece a Dewey a presidência de um departamento que combinava as áreas de filosofia, psicologia e pedagogia. Durante o período que se encontrava na Universidade de Chicago fundou uma escola-laboratório de nível básico para ajudar a avaliar, modificar e desenvolver as suas idéias psicológicas e educativas.

Em 1904 demitiu-se da Universidade de Chicago, sendo imediatamente lhe oferecido uma posição como professor de filosofia na Universidade de Columbia, onde em 1930 foi nomeado Professor Emeritus de Filosofia, posição que manteve até completar os seus oitenta anos, em 1939.

Dewey esteve profundamente envolvido, ao longo da sua vida, num diverso espectro de causas educacionais, sociais e políticas, todavia, provavelmente o seu grande legado consiste nos muitos artigos e livros do qual foi autor.

John Dewey morreu aos noventa e três anos em Nova York.

Para entender Dewey, têm que buscar conhecê-lo em seu contexto histórico, pois o século XX, período de cem anos, iniciado em 1901, com término no ano 2000, se notabilizou pelos inúmeros avanços tecnológicos, conquistas da civilização e reviravoltas em relação ao poder. No entanto, esses anos podem ser descritos como a “época dos grandes massacres” pois não é por acaso que muitos historiadores declaram que o grande marco inicial do século XX, foi a Primeira Guerra Mundial, 1914-1918, quando pela primeira vez, se utilizou à expressão “mundial” para definir um confronto, dada sua extensão.

Em quase um século, Dewey presenciou muitas transformações. Viu o fim da guerra civil americana, o desenvolvimento tecnológico, a revolução russa de 1917, a crise econômica de 1929. Por isso, formulou a tese de que a realidade é mutável e a inteligência dá ao homem o poder de alterar sua existência. Teve contato com um ambiente intelectual e político muito rico, mas a principal influência que sofreu foi o método científico, que aplicou ao método filosófico e à didática.

“John Dewey conheceu o avanço dos desbravadores do Oeste dos Estados Unidos; viveu a consolidação do império americano e a crise gerada pela quebra da bolsa de Nova York; sentiu os efeitos das duas grandes guerras mundiais e dos primeiros tempos da guerra fria; visitou a União Soviética e gostou do que viu, embora mais tarde se decepcionasse; encontrou-se com Trotski no México, onde o revolucionário soviético se exilara, acusado (injustamente, concluiu Dewey) de traição por seus camaradas; freqüentou as escolas do século XIX (para ele, maçantes) e se pôs a pensar na educação do futuro, em um mundo menos marcado pela opressão e por diferenças sociais. No início do século XX, a filosofia passava por profundas transformações, visando ultrapassar os moldes metafísicos tradicionais. Para Dewey, a

educação, a filosofia e a ordem social constituíam um todo indissociável e seria impossível desejar a superação das mazelas de uma sem contar com alterações radicais em outra. Filósofo, ativista social e pensador da educação, Dewey desenvolveu uma obra em que os grandes temas filosóficos e educacionais se fundem em uma reflexão arguta e sistemática voltada para a crítica do presente, a fim de mobilizar ações para a construção de uma nova sociedade – a sociedade democrática.” (CUNHA, 2007, apes.).

Nos seminários buscou-se apresentar uma síntese das principais idéias de Dewey, contidas em seu livro **“Experiência e Educação”**, traduzido por Anísio Teixeira, educador brasileiro, discípulo e defensor das idéias de Dewey, de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos.

Segundo Teixeira (1959), Dewey marcou os rumos e balizou as linhas para essa marcha da inteligência experimental por esses novos campos, marcha que nos há de dar uma nova ordem, mais humana do que tudo que até hoje tenhamos conhecido.

Teixeira considera também que nenhum grande filósofo moderno foi mais explícito do que Dewey na necessidade dessa transformação educacional, imposta pela filosofia fundada na nova ciência do mundo físico e nova ciência, do humano e do social.

Dewey em seu livro **“Experiência e Educação”**, faz uma análise quanto a educação tradicional, principalmente no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo e a memorização, e a educação nova ou progressiva, apontando seus defeitos e o processo histórico de ambas. O surgimento da educação nova e escola progressiva vêm do descontentamento com a educação tradicional. Ele insistia na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia-a-dia.

“As leis da experiência, obtidas pela reflexão sobre a experiência, são as próprias leis do conhecimento e do saber, que o homem traz ao mundo como um fator novo para a sua evolução. Daí dar Dewey à sua filosofia da experiência e à teoria da indagação ou da investigação – (“theory of inquiry”), que representa a lógica da experiência e da descoberta, a importância que lhe dá, considerando a sua hipótese ou teoria lógica, ou outra que a substitua com idêntica amplitude e finalidade, não o suficiente para harmonizar a casa dividida do pensamento humano, mas a condição necessária para se tornar possível a restauração da unidade e integração que, em outras épocas, teria podido o homem gozar em sua vida no planeta, então em condições simples e limitadas, agora em condições de culminante complexidade e amplitude.” (TEIXEIRA, 1956, p. 308).

Dewey concebeu assim, a educação como um processo de contínua reconstrução da experiência humana na sociedade. Priorizando o conceito de experiência, ele buscou criar uma epistemologia orientada para a prática, ou seja, uma epistemologia experiencial. A

experiência é então compreendida como uma atividade humana permanente, um agir e reagir que conduz à reflexão, ao conhecimento e à reconstituição da própria experiência. Assim, vida, experiência e aprendizagem não podem estar separadas. (CAMBI, 1999).

“A constante reorganização ou reconstrução da experiência constitui a educação e o fundamento de sua teoria da escola, concebida como “agência democrática de formação.” Toda experiência é um movimento contínuo; mas para que cresça deve ser orientada. Se a continuidade é um primeiro critério de significado da experiência, o segundo é o da interação entre condições subjetivas e objetivas ou ambientais. A escola deve consistir precisamente em um ambiente organizado no qual se fortaleçam as experiências valiosas e tornem-se possíveis, ao mesmo tempo, a continuidade das experiências dos alunos e sua contribuição para a reconstrução da sociedade.” (BELTRAN, 2003, p. 51).

Então, para Dewey, a contínua reorganização e reconstrução da experiência constituem o mais particular da vida humana. Com base nesse entendimento Dewey propôs a organização da escola em torno de experiências práticas, de atividades presentes na vida em sociedade. A influência educativa deve-se restringir à orientação da atividade espontânea da criança para possibilitar-lhe que trilhe, necessariamente, o caminho do conhecimento, que equivale à reconstrução contínua da experiência. A sala de aula então, é o lugar em que as experiências podem ser abertamente analisadas e transformadas por meio da cooperação entre alunos e professores, pois como afirma Dewey (1971) “o aprendizado se dá quando compartilhamos experiências e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de idéias.”

“A escola, para Dewey, não pode permanecer alheia a essa profunda transformação da sociedade, mas deve ligar-se intimamente ao “progresso social”, mudando radicalmente sua própria forma. Ela deve “tornar-se uma comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária”, mediante um contato mais estreito com o ambiente e com a realidade social do trabalho. Assim, na escola, deverão ser construídos laboratórios de vários tipos que conjuguem as atividades escolares com as produtivas, como a tecelagem e a carpintaria, e com as atividades familiares, como cozinhar, que podem introduzir no âmbito escolar motivações mais concretas para o aprendizado das várias matérias e uma consciência precisa de sua utilidade.” (CAMBI, 1999, p. 550).

A capacidade humana de aprender, isto é, o poder de reter de uma experiência alguma coisa é de natureza indefinida. O homem não aprende por uma necessidade que depois de satisfeita, faça desaparecer a capacidade. Aprender é uma função permanente, é atividade pela qual o homem cresce, mesmo quando o seu desenvolvimento biológico já se completou. Essa capacidade de aprender permite uma educação indefinida, um indefinido crescimento.

Tal crescimento é muito visível na infância, onde tem mais intensidade, mas nem por isso deixa de perdurar por todo o período da vida.

Nesta perspectiva, o saber adquirido nos livros deve subordinar-se à experiência real. Todavia Dewey não dispensa o conhecimento sistematizado, mas compreende-o de forma colateral no processo de aprendizagem, na medida em que o concebe como uma consequência natural do “aprender a aprender”.

Segundo Dewey, “o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar”. Dentro da visão de que o interesse fundamental é pela vida, “aprender significa adquirir um novo modo de agir, um novo comportamento de nosso organismo”. Ou seja, o que é aprendido tem uma força propulsora, de modo que este conteúdo se fixa intrinsecamente no organismo, passando a fazer parte dele como nova forma de comportamento.

Discutir a importância das idéias educativas de Dewey é difícil, sem vinculá-las a outros aspectos do seu pensamento, de suas obras e de sua longa vida.

Neste sentido, a experiência educativa é um ato de constante reconstrução. Com isso, vida, experiência e aprendizagem se entrelaçam de forma dinâmica, a ponto de concluir que a “[...] educação é um processo direto da vida, e a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida.” (DEWEY, 1967, p. 07).

Ele destaca, ainda, que, alunos e professores são detentores de experiências próprias que, ao serem confrontadas na sala de aula, permitem a ampliação do conhecimento de ambos. Desta forma, a educação é concebida como um “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.” (DEWEY, 1967, p. 17).

“Torna-se difícil uma boa compreensão das posições educativas de Dewey sem a leitura de algumas de suas obras filosóficas fundamentais, porque, para Dewey, filosofia e educação não podem ser desligadas uma da outra. A filosofia era concebida como um meio de ajuste social, um método para descobrir e, ao mesmo tempo, um instrumento para interpretar os conflitos sociais; a educação é o laboratório de comprovação das hipóteses de vida que a filosofia vai traçando. A educação é vida, e a essa indissociabilidade constitui o propósito da filosofia, cujo objetivo é avaliar, à luz do seu significado social, os fatos constatados, proporcionando interpretação e crítica.” (BELTRAN, 2003, p.50).

Dewey tinha bastante clareza de que a escola refletia os resultados da vida em sociedade e das experiências vividas no plano social, econômico, político e religioso. Propôs,

desta forma, que a escola estivesse voltada para os movimentos e as mudanças que ocorriam na sociedade. Afirma:

“A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política.” (DEWEY, 1967, p. 08).

A filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador. Para Dewey, o professor deve apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas.

“O riquíssimo e complexo pensamento de Dewey foi um dos intérpretes mais atentos da grande transformação social e cognitiva do século XX (ligada à industrialização, à difusão da ciência, ao advento da sociedade de massa e ao desenvolvimento da democracia), a qual foi lida de maneira não-ingênua, embora confiante no crescimento da inteligência e na possibilidade de um preciso controle social exercido através da educação. Esta é colocada como força libertadora das capacidades intelectivas individuais e, ao mesmo tempo, das colaborativas sociais. [...] A reflexão pedagógica acompanhou, de fato, toda a rica e complexa produção deweyana, no campo filosófico, epistemológico, político etc., e dirigiu-se, com o mesmo empenho, seja para a construção de uma rigorosa filosofia da educação, seja para a elaboração de um eficaz projeto operativo, radicalmente inovador no campo escolar e no didático.” (CAMBI, 1999, p. 548-549).

Teixeira (1959) aponta ainda, que o comportamento moral para Dewey é aquele que leva o indivíduo a crescer, e crescer é realizar-se mais amplamente em suas potencialidades. E como tais potencialidades somente se desenvolvem em sociedade, o indivíduo cresce tanto mais quanto todos os membros da sociedade crescer, não podendo o seu comportamento prejudicar o dos demais porque com isto o seu crescimento se prejudica.

As apresentações geraram discussões, questionamentos, interposições com relação ao pensamento deweyano, mas cientes de qualquer consideração acerca da sua filosofia educacional, foi ressaltada a importância de a sua obra ter sido produzida num determinado contexto sócio-histórico-cultural e que a transposição de suas idéias para o presente momento educacional brasileiro não pode ser direta. Porém, nota-se que suas observações com relação ao sistema escolar são ainda atuais.

Evidenciou-se que suas propostas educacionais fundamentam-se no princípio de que a aprendizagem da criança deve se dar num ambiente estimulador, de liberdade, organizado

institucionalmente, voltado para as diferenças individuais e, acima de tudo, integrado com o próprio desenvolvimento da sociedade. Ficou claro nas discussões, que a chave para o entendimento de suas propostas está exatamente no desenvolvimento material da sociedade em que a educação, situada sob o ponto de vista histórico, serve como alavanca para o desenvolvimento cultural, cabendo ainda à educação o papel fundamental, como agente transformador, buscar desenvolver um sentimento democrático, como único meio eficiente e pacífico de mudança social, pois Dewey acreditava que o capitalismo poderia ser mais justo, mais humano e mais solidário.

Quando os alunos/professores trocavam suas impressões sobre a atualidade de pensamento deweyano, concluíram que:

“... Dewey continua sendo talvez o pedagogo mais conceituado e mais sugestivo de todo o século pela capacidade, amplamente demonstrada, de saber pensar o problema educativo em toda sua amplitude e complexidade, bem como pelo recurso explícito a alguns princípios-valores que ainda hoje estão no centro do debate pedagógico, como o apelo para valorizar o método da inteligência criativa modelado sobre o princípio da investigação (portanto da ciência) e aquele destinado a promover um incremento, ao mesmo tempo ideal e operativo, do princípio da democracia.” (CAMBI, 1999, p. 555).

De maneira geral, os alunos/professores, concordaram que se considerar que conhecimento, experiência, educação não é, preparação nem conformidade, é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer, nesse sentido, o processo educativo é de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida, onde o produto mais valioso que a escola pode alcançar é oferecer condições para que todos aprendam nesse processo de viver, então Dewey é atual, pois toda a sua teoria de educação insiste, como ponto principal, na restituição da aprendizagem ao caráter natural que ela tem na vida.

“O livro “**Experiência e Educação**”, oferece importantes reflexões para todas as pessoas envolvidas com o educar. Expõe o que é uma situação de aprendizagem em que se efetiva, pela experiência, a aquisição do saber, tendo como princípios dominantes a continuidade e a interação. Ninguém vive só, precisa do outro. Vida, experiência e aprendizagem estão unidas. Ressalta a dificuldade de se desenvolver uma nova filosofia de educação, uma vez que será necessário abandonar os métodos tradicionais, correndo riscos constantes de em algum momento retroceder às idéias e práticas anteriores. Dewey preocupava-se em não propor um novo modismo e sim chamar atenção para as questões mais amplas e profundas de Educação. Crítico da educação tradicional onde o aluno memoriza boa parte dos conhecimentos e sua conduta deve ser de obediência e submissão tornando-se assim, segundo a sua filosofia, um obstáculo para a educação e não um fator favorável. A escola progressiva propõe desenvolver o saber através de experiências, tornando a educação não apenas preparação nem conformidade, mas vida. E viver é desenvolver-se, é crescer. O processo educativo é,

portanto a reconstrução e transformação da vida, tendo como finalidade propiciar condições para que a criança resolva por si própria os seus problemas, levantando hipóteses para agir experimentando.” (Alunas F., L., M. C., M. B., N., T., PROESF, 2006).

5.3.5 Carl Rogers (1902 – 1987)

Para compreender a obra e a contribuição de Carl Rogers no desenvolvimento do conhecimento da pessoa em geral e no aprofundamento da psicologia e da psicoterapia em particular, é importante inseri-lo na sua história, no seu trajeto pessoal que o determina, quer ele admita ou não, tendo em consideração a sua oposição aos conceitos de determinismo, enraizando-se no ponto de vista filosófico da corrente humanista e da sua atitude de confiança na capacidade do ser humano tornar-se livre e decidir sobre o seu próprio futuro.

Carl Ransom Rogers, psicólogo conhecido por sua linha psicológica voltada principalmente para a educação de jovens, e pedagogo representante da corrente humanista, não diretiva, na educação, em contraposição frontal à corrente comportamentalista (behaviorista), que teve em Skinner um de seus nomes principais, nasceu no estado de Illinois, em 1902 e faleceu em 1987 na Califórnia, Estados Unidos. De uma família profundamente religiosa do meio rural, deixou o projeto de cursar agricultura na Universidade de Wisconsin, transferindo-se para o curso de teologia a fim de se tornar pastor. Após diplomar-se em 1924, casou com Helen Elliot. O casal foi residir em New York, onde Rogers freqüentou o seminário liberal da União Teológica, servindo também como pastor em uma pequena paróquia em Vermont como parte de seu treinamento. Passou também a colaborar com a sociedade para prevenção da crueldade contra a criança, que tratava crianças perturbadas, em Rochester. Por necessidade de melhor atuar nesse campo, estudou psicologia na Universidade de Colúmbia, diplomando-se em 1928.

Por cinco anos, a partir de 1940, Rogers foi professor de psicologia na Universidade Estadual de Ohio. Cumulativamente com o ensino universitário, tornou-se secretário executivo do Centro de Orientação da Universidade de Chicago, em 1945. Em 1957, deixou a Universidade de Chicago para retornar, como professor, à Universidade de Wisconsin, onde havia se formado em religião. Obteve o cargo de pesquisador na Universidade La Jolla, na Califórnia, onde praticava psicoterapia, dava conferências e dispunha de tempo para escrever.

Rogers desenvolveu uma técnica, à qual pode aprimorar, que consistia em respeitar a posição do cliente adotando uma atitude contrária à terapia autoritária que impunha análise. Interessava-lhe basicamente o desenvolvimento da personalidade, o “tornar-se pessoa”, e

procurava servir o cliente com os conhecimentos que lhe pudessem ser úteis para compreender suas próprias experiências e lidar com elas e, debaixo de sua orientação, descobrir ele mesmo as soluções. Para Rogers, o terapeuta deveria ter congruência, autenticidade, e honestidade com o cliente, criar com ele uma empatia e assegurar-lhe respeito, aceitação e consideração positiva incondicional.

Na educação, o século XX é riquíssimo na produção pedagógica, onde se observa uma forte influência da Psicologia na preocupação com a natureza da criança, os processos de aprendizagem e a conseqüente busca por métodos adequados. Nesse sentido, Rogers afirmou a existência de dois tipos básicos de aprendizagem: a memorizada e a auto-iniciada, significativa ou experiencial. Em suas obras, busca demonstrar que a segunda é muito mais eficaz para o processo de aprendizagem do que a primeira, e propõe uma metodologia não-diretiva, a auto-avaliação do aluno, a ausência de avaliação externa, um professor que estabeleça uma relação pessoal com seus alunos, consiga aceitar o aluno tal qual ele é (compreendendo seus sentimentos e facilitando uma aprendizagem significativa), valorize as relações interpessoais e intergrupais, favorecendo uma “aprendizagem que não se limite a um aumento de conhecimentos, mas que penetre profundamente todas as parcelas da sua existência.” (ROGERS, 1997, p.322).

A apresentação dos seminários na formação dos professores do curso PROESF buscou apresentar alguns dos pensamentos de Rogers sobre o processo de aprendizagem, tendo como base seu livro “**Liberdade de Aprender**”, no qual relata experiências de professores que adotaram programas de educação não-diretiva, em três níveis diferentes, e puderam observar mudanças no comportamento de seus alunos. Rogers busca falar a respeito da aprendizagem, não como um amontoado de coisas sem vida, fúteis, logo esquecidas, que enchem a cabeça do educando, mas como alvo de insaciável curiosidade, que leva o adolescente a absorver tudo o que pode ver, ouvir, ou ler sobre coisas que lhe interesse, ou seja, tudo o que é realmente significativa.

Assim, esses momentos de apresentação possibilitaram outros tantos relatos, visando sempre discutir as idéias propostas por Rogers e a falta de estrutura para a aplicação dessas idéias, pois seguir a teoria rogeriana na educação, que aparece como um movimento complexo, implica uma filosofia da educação, uma teoria da aprendizagem, uma prática baseada em pesquisas, uma tecnologia educacional e uma ação política, no sentido de que, para se desenvolver uma educação centrada na pessoa, é necessário que as estruturas da instituição-escola mudem.

“Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.” (ROGERS, 1997, p. 322).

O posicionamento filosófico de Rogers, e sua perspectiva e visão de ser humano foram bastante avançadas para a sua época, pois apresentam um entendimento altamente holista e sistêmico do homem, o que fica claro em seus livros. Em seu livro **“Liberdade para Aprender”** (1972), Rogers levanta inúmeras questões que estão presentes ainda hoje em nossas escolas, segundo ele, a aprendizagem ocorre quando os seres humanos têm natural potencialidade de aprender. E esta potencialidade e desejo de aprender podem ser liberados sob condições apropriadas, assim a aprendizagem torna-se significativa quando o estudante percebe que a matéria a ser estudada se relaciona com seus próprios objetivos e está inserida dentro de sua realidade.

“[...] Todo processo educativo deveria então centrar-se na criança, não no professor, nem no conteúdo pragmático. Para Rogers, os princípios básicos do ensino e da aprendizagem são: confiança nas potencialidades humanas, pertinência do assunto a ser aprendido ou ensinado, aprendizagem participativa, auto-avaliação e autocrítica, aprendizagem da própria aprendizagem. A aprendizagem seria tanto mais profunda quanto mais importante para a totalidade da pessoa que se educa: não podemos ensinar a outra pessoa diretamente: só facilitar seu aprendizado. Daí a importância das relações pessoais, da afetividade e do amor. Rogers atribui grande importância ao educador, ou facilitador da aprendizagem: ele deveria criar o clima inicial, comunicar confiança, esclarecer, motivar, com congruências e autenticidade. Ele chamava a isso “compreensão empática”. Segundo Rogers, o objetivo da educação seria ajudar os alunos a converterem-se a indivíduos capazes de ter iniciativa própria para a ação, responsáveis por suas ações, que trabalhassem não para obter a aprovação dos demais, mas para atingir seus próprios objetivos” (GADOTTI, 2004, p. 176).

Uma das idéias mais importantes na obra de Rogers é a de que as pessoas são capazes de controlar seu próprio desenvolvimento e isso ninguém pode fazer por ela.

Nas discussões focou-se o ser na perspectiva humanista, norteadas por Rogers, constituída pela atitude que valoriza a compreensão das pessoas, abarcando questões filosóficas referentes ao que significa tornar-se um ser humano total. A fala de uma aluna demarca essa necessidade:

“Acredito que a vida deve estar permeada de valores como a solidariedade, cooperação, compreensão e diálogo. A apresentação das idéias de Rogers ajudou na consolidação destes princípios pessoais, pois pudemos

compartilhar nossas experiências, ao passo em que dialogamos com essa proposta e expressamos nossas inseguranças e medos, nos solidarizando mutuamente, buscando novos caminhos.” (Aluna E., PROESF, 2005).

Aqui, evidenciou-se o quanto estudar a teoria de Rogers é importante para o professor em formação, pois este percebe através dela, que há um grande caminho a ser percorrido, permeado por esperanças, conquistas, respeito, desafios e muito trabalho.

Trabalhar com as idéias de Rogers permitiu com que se refletisse sobre quais as mudanças necessárias e que devem ser buscadas, tanto dentro como fora da sala de aula. Rogers aponta para uma profunda mudança no relacionamento entre professor e aluno, relacionamento esse capaz de provocar transformações intensas, tanto no comportamento de ambos como na busca e construção do conhecimento. A exposição das idéias instigou os alunos/professores a repensarem a educação, e a concluírem que apesar de toda “intransigência” do sistema educacional, seria possível implementar essa teoria em sala de aula e que “o papel dos pais, terapeuta ou professor era de facilitar esse processo.” (FEINBERG, 2006).

Os alunos/professores apontaram que as idéias de Rogers sobre a educação são de fácil compreensão, pois suas observações são frutos de uma vivência – dentro do seu consultório – entre terapeuta e paciente.

Muito se evidenciou na idéia da aprendizagem significativa, pois Rogers defendeu a mudança de comportamento por meio da aprendizagem significativa, pois esta é perene e contempla a sua totalidade (provoca a transformação interna do homem).

“Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou na suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.” (ROGERS, 1997, p. 322).

Para Rogers, ensinar é mais que transmitir conhecimento – é despertar curiosidade, é instigar o desejo de ir além do conhecido. É desafiar a pessoa a confiar em si mesmo e dar um novo passo em busca de mais. É educar para a vida e para novos relacionamentos. A sobrevivência é um estímulo ao aprendizado, desde que o conhecimento transmitido seja imutável. Para Rogers, uma pessoa instruída é capaz de se adaptar às mudanças que ocorrem em sua vida (a aprendizagem é contínua).

“Se confio na capacidade que tem o ser humano de desenvolver a sua própria potencialidade, então posso fornecer-lhe muitas oportunidades e permiti que

escolha o seu próprio caminho e direção, em sua aprendizagem.” (ROGERS, 1985, p. 134).

Rogers é considerado o pai da “não-diretividade”, método não estruturante de processo de aprendizagem, pelo qual o professor não interfere diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno. Na verdade, Rogers pressupõe que o professor dirija o estudante às suas próprias experiências, para que, a partir delas, o aluno se auto-dirija. Rogers propõe a sensibilização, a afetividade e a motivação como fatores atuantes na construção do conhecimento.

Uma das idéias mais importantes na obra de Rogers é a de que a pessoa é capaz de controlar seu próprio desenvolvimento e isso ninguém pode fazer para ela.

Para Rogers, não existe aquele que sabe e aquele que ensina, todos sabem alguma coisa e todos aprendem alguma coisa com alguém. Nesse contexto, o professor passa a ser considerado um facilitador da aprendizagem, não mais aquele que transmite conhecimento, e sim aquele auxilia os educandos a aprender a viver como indivíduos em processo de transformação.

Outro ponto bastante ressaltado pelos alunos/professores é com relação à compreensão empática, que ocorre quando o facilitador deixa o julgamento de lado e compreende o educando, tornando aí a aprendizagem significativa.

Rogers morreu em 1987 e por tudo isso, esta claro que o legado de Rogers é de extrema importância e atualidade, não podendo defini-lo como ultrapassado ou superficial.

A partir das trocas de experiências, seguidas por reflexões os alunos/professores apontaram as idéias de Rogers atuais e possíveis, pois acreditam que a educação deverá assumir a natureza dinâmica da sociedade, devendo remover o medo pela aventura criativa e buscando ser centrada no aluno, onde os indivíduos deverão ser estimulados para que desenvolvam as suas próprias potencialidades, num clima de liberdade, auto-realização e consciência social.

“Liberdade para aprender”, portanto, é uma denúncia clássica de possibilidade educacional, “e o caminho que apresentamos constitui um desafio. Envolve mudanças em nosso modo de pensar, em nossa maneira de ser, em nossos relacionamentos com os estudantes. Envolve uma dedicação difícil a um ideal democrático.” (ROGERS, 1985, p. 327).

“Diante do que pudemos conhecer sobre a obra e os estudos de Carl Rogers, dos aspectos abordados, onde a principal diretriz é acreditar que o indivíduo é capaz de aprender sem que haja uma pessoa controlando-a o tempo todo, mas sim que haja apenas pessoas que facilitem o processo e que dêem

condições e instrumentos para que o indivíduo construa o seu conhecimento, alguém que seja apenas um mediador, nos mostra que estamos no caminho certo pois isso faz parte do nosso trabalho diário. O que fica de mais marcante sobre seus estudos é a necessidade de que ocorra uma aprendizagem significativa, isto é, que essa aprendizagem não sirva apenas para os meios acadêmicos ou aquela que o indivíduo aprenda apenas para fazer provas, mas sim que através da sua aprendizagem possa se tornar um cidadão e mais que isso possa contribuir para a construção ou reformulação de uma sociedade, que segundo as palavras de Rogers com as quais concordamos, esta em crise e precisa de reformas urgentes. Uma das críticas que se costuma fazer a influência de Rogers na educação é que suas idéias incentivam uma liberdade sem limites, permitindo que os alunos façam o que querem, levando à indisciplina e ao individualismo. Porém, acreditamos que toda teoria pode se aplicada, contudo há necessidade de se contar com o bom senso, entendê-la e aplicá-la de forma coerente, sem extremismos, como muitas vezes ocorre. Do que pudemos perceber, pelo menos, dentro do nosso dia-a-dia de trabalho, sendo ele com crianças pequenas ou não, o que buscamos aplicar é exatamente isso, a busca de uma aprendizagem significativa, dentro de uma liberdade, entendida como recurso para aprendizagem e não como algo onde cada um faz o que quer sem nenhum objetivo estabelecido ou como forma de “enrolação”. Temos consciência pois, que há ainda muito que se conquistar, mas o fato de já termos a consciência de alguns caminhos que precisam ser trilhados, mostra que estamos tentando fazer algo para contribuir com as mudanças necessárias. O que não podemos é nos sentir impotentes diante das dificuldades que surgem no decorrer do percurso, mas sim procurar transpô-las da maneira mais eficaz possível. O fato de estarmos buscando um aperfeiçoamento profissional, através da graduação, aliado a tudo mais que buscamos diariamente, é fator determinante para uma melhoria significativa. Sem sombra de dúvidas, saber mais sobre a obra e as experiências realizadas por Carl Rogers, mesmo não sendo ele professor, contribuiu significativamente para a nossa prática cotidiana.” (Alunas A., I. B., I. M., I. S., J., K., L., PROESF, 2007).

5.3.6 Paulo Freire (1921 – 1997)

Falar de Paulo Freire, quando o tema é “Educação”, dispensa apresentação, pois suas obras falam por si, e vai muito além das mesmas, pois suas idéias permanecem sempre atuais.

A importância atribuída ao legado freireano justifica-se pela sua atualidade e por suas contribuições político-pedagógicas, sobretudo em um contexto marcado pelo monoculturalismo. Conforme afirma o educador José Eustáquio Romão, a contribuição de Freire “é mais no universo paradigmático – uma nova maneira de raciocinar e de ler a realidade.” (ROMÃO, 2001, p. XIV).

Hoje, um novo desafio se impõe para as gerações atuais e futuras, os movimentos e organizações sociais: pensar em como rearticular a vida urbana e rural, em um projeto de sociedade que englobe todas as dimensões do ser humano visando uma melhor qualidade de vida. Assim, o papel da educação, na perspectiva evocada por Paulo Freire, é fundamental e,

em muitos aspectos articula-se com o aporte de Edgar Morin sobre os sete saberes necessários a educação do futuro.

Faz-se necessário superar a atual “cultura de competição” para criar uma “cultura de cooperação” entre os seres humanos, uma cultura que valorize a interação entre a pessoa e o coletivo, entre as capacidades e os saberes diversos e complementares.

Tem-se hoje a convicção de que nunca foi tão necessário produzir uma reflexão conjunta, construir conjuntamente, diante do desafio da exclusão e da opressão deste início de século. Jamais precisou tanto refletir acerca da educação como ferramenta da liberdade e da paz.

Dois livros de Paulo Freire são fundantes de seu pensamento educacional: **“Pedagogia do Oprimido”** e **“Educação como Prática de Liberdade”**. Na disciplina Currículo e Escola, abordou-se o livro **“Pedagogia do Oprimido”**, mas as idéias de Paulo Freire se entrelaçam em suas obras e assim no decorrer da apresentação dos seminários sempre eram citadas outras obras. Essa experiência vivenciada e construída na sala de aula permitiu visualizar a importância da construção do saber através da troca coletiva e comprovar a profunda riqueza dessa vivência enquanto exercício de cidadania, vindo a confirmar os princípios centrais da pedagogia de Paulo Freire.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco. Aprendeu a ler e a escrever com os pais, à sombra das árvores do quintal da casa em que nasceu. Tinha oito anos quando a família teve que se mudar para Jaboatão, a 18 km de Recife. Aos treze anos perdeu o pai e seus estudos tiveram que ser adiados. Entrou no ginásio com dezesseis anos. Aos vinte anos conseguiu uma vaga na Faculdade de Direito do Recife. O estudo da linguagem do povo foi um dos pontos de partida da elaboração pedagógica de Paulo Freire, para o que também foi muito significativo o seu envolvimento com o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife. Foi um dos fundadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e seu primeiro diretor. Através desse trabalho elaborou os primeiros estudos de um novo método de alfabetização, que expôs em 1958. As primeiras experiências do método Paulo Freire começaram na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1962, onde trezentos trabalhadores foram alfabetizados em quarenta e cinco dias. No ano seguinte, foi convidado pelo presidente João Goulart para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. O golpe militar interrompeu os trabalhos e reprimiu toda a mobilização popular.

Paulo Freire foi preso, acusado de comunista. Foram dezesseis anos de exílio, doloroso, mas também muito produtivos: uma estadia de cinco anos no Chile como consultor da UNESCO no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária; uma mudança

para Genebra, na Suíça em 1970, ano em que escreveu *Pedagogia do Oprimido*, para trabalhar como consultor do Conselho Mundial de Igrejas, onde desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné-Bissau, e ajudou em campanhas no Peru e Nicarágua; em 1980, voltou definitivamente ao país, passando a ser professor da PUC-SP e da Universidade de Campinas (UNICAMP). Uma das experiências significativas de Paulo Freire foi ter trabalhado como Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão Luiza Erundina (PT), entre 1989 e 1991. Escreveu vários livros. Paulo Freire morreu no dia 02 de maio de 1997, aos 76 anos de idade, em plena atividade de educador e de pensador.

Em maio de 2007 completou dez anos de sua morte e em uma entrevista, Mário Sérgio Cortela afirmou que “...não dá para pensar na educação no mundo atual sem o pensamento de Paulo Freire. É um filósofo da educação. Ele conseguiu fazer um chamado, ser um andarilho da utopia e caminha pelo mundo afora.”

Cortela não concorda em comemorar a morte de Paulo Freire, pois comemorar significa comemorar junto, lembrar junto. Lembra ainda que há comemorações festivas e não festivas e que para ele comemoração é também celebrar, tornar célebre, inesquecível. Nesse sentido, comemoram-se, sim, os dez anos sem a presença cotidiana de Paulo Freire. Para Cortela existem pessoas, obras e idéias que não saem quando seu autor deixa de ter uma convivência cotidiana conosco. Para ele, Paulo Freire, teve a morte do seu corpo físico em 1997, mas existe uma obra viva e um legado vivo de Paulo Freire.

Paulo Freire foi então, um dos mais importantes e influentes escritores sobre teoria e prática da educação crítica do século XX e continua tendo grande influência nos dias de hoje.

“A obra de Paulo Freire é uma das apostas mais sólidas e reconhecidas da educação popular e libertadora. A leitura e a compreensão crítica do entorno constituem a base para a construção ou um conhecimento mais livre e democrático. Para isso, estimula-se um diálogo contínuo mediante um processo interativo de reflexão-ação. A pedagogia de Freire, com um acentuado caráter político, mas nada dogmática, não é uma pedagogia para a adaptação, mas sim para a transformação. A vigência de seu pensamento transcende as fronteiras e o âmbito restrito e original da alfabetização de adultos.” (OSÓRIO, 2003, p. 133).

Faz mais de trinta anos que foi escrita a “**Pedagogia do Oprimido**” e a Educação Popular, marcada por essa obra, continua sendo um grande referencial para a educação latino-americana. É um marco teórico que continua inspirando numerosas experiências já não apenas na América Latina, mas no mundo. Não apenas nos países do terceiro mundo, mas também nos países com alto desenvolvimento tecnológico e em realidades muito distintas.

“... seu pensamento transcende os marcos histórico-geográficos de um país e de uma sociedade para oferecer novas perspectivas de mudança e transformação.” (OSÓRIO, 2003, p. 134).

“**Pedagogia do Oprimido**” é a pedagogia enraizada na cultura de indivíduos que, através dela, tem condições de, reflexivamente descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

“Para Paulo Freire, um instrumento fundamental de invenção deste novo mundo e deste novo sujeito é a linguagem. Ao dizer a sua palavra, o oprimido começa a dizer-se e a fazer-se.” (PELLANDA, 1998, apres.).

Para Paulo Freire, a educação corresponde ao processo de humanização, onde “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (2005, p. 78).

A “**Pedagogia do Oprimido**” representa uma síntese da compreensão da vida humana por Freire, construída num diálogo freqüente do autor consigo mesmo e com alguns interlocutores, com os quais teve a oportunidade de dividir a difícil experiência dos primeiros quatro anos de exílio no Chile.

Um conteúdo básico em sua obra é o do ser humano produtor da sua realidade, constituindo sua humanidade na relação com o outro, no diálogo com o outro. Isto só é possível se este sujeito histórico reconhece a sua condição de oprimido e a necessidade de superar esta condição.

“Assim como todo o opressor precisa de uma teoria para oprimir, os oprimidos necessitam de uma teoria para libertar-se. “**Pedagogia do Oprimido**” nos leva a uma reflexão que nos faz pensar na importância de inscrever-nos numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens; no nosso caso, através da inserção dessa consciência em nossa ação didática pedagógica. O educador tem poder de exercer autoridade contra o autoritarismo de seu papel, deixando brotar o poder que nasce do grupo, crítico e consciente.” (Alunas M.A., M.I., P, R, R, S. e V., PROESF 2005).

Um objetivo claro de Paulo Freire é reafirmar sua crença no homem enquanto produtor de sua história onde “a educação é muito mais que instrução. Para ser transformadora – transformar as condições de opressão -, ela deve enraizar-se na cultura dos povos [...] A educação, para ser libertadora, precisa construir entre educadores e educandos uma verdadeira consciência histórica. E isso demanda tempo.” (GADOTTI, 1998, p. 29-30).

Para Gadotti (1998, p.30):

“A escola não distribui poder, mas constrói saber que é poder. Não mudamos a história sem conhecimentos, mas temos que educar o conhecimento para que possamos interferir no mercado como sujeitos, não como objetos. O papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, porque a pobreza política produz pobreza econômica. “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo”, dizia Freire. Ninguém é ignorante de tudo, mas o “analfabeto político” não consegue entender as causas da sua pobreza econômica. Por isso, Paulo Freire associava alfabetização e politização”.

A prática educativa de Freire, não é neutra, pois qualquer que seja a postura do educador, ela será o reflexo de sua posição política, seja ela de neutralidade, de concordância, de pragmatismo, seja ela de luta, de não acomodação, de progressismo.

“O educador que deseje ser professor não o será apenas porque ocupa esta função em sala de aula. Ensinar exige um saber metodológico, através dos quais os conteúdos serão tratados de forma a permitir o aprendizado destes pelos alunos; exige se estar atento às questões políticas e sociais que envolvem o seu fazer, sua profissão; exige conhecer o seu objeto de estudo, ou seja, a educação e como ocorre o processo de aprendizagem de seu aluno; exige conhecer os problemas que permeiam a sua prática; exige dedicação, comprometimento, conhecimento e, acima de tudo, amor, respeito e trabalho, muito trabalho, lições essas que nos foram deixadas no legado de Paulo Freire.” (Aluna J, PROESF, 2007).

Para Gadotti (1998, p. 31) uma outra contribuição de Freire à história das idéias pedagógicas é a sua concepção de currículo, pois não se pode entender a pedagogia de Freire sem entender os conceitos de transdisciplinaridade, transcurricularidade e interculturalidade.

Fica evidente, assim, que Freire muito contribuiu no currículo de um curso de Pedagogia, para formação de professores atuantes nos diversos níveis de ensino, pois os capacita a exercerem sua práxis, de forma a contribuir com a melhoria do mundo que se está a construir.

Silva em seu livro, “**Documentos de Identidade**”, vê Paulo Freire como mais que um mero crítico da educação tradicional. Afirma que Freire busca superar o verbalismo, a narrativa e a dissertação vazias, típicas do currículo tradicional. Portanto, além da crítica, diz que Paulo Freire propõe alternativas concretas de ação educativa. Para Silva (2001) a concepção bancária é a idéia-força que coloca Paulo Freire no campo curricular. Freire assim define o seu conceito de educação bancária:

“Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repete. Eis aí a

“concepção bancária da educação”, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los.” (2005, p. 66).

Nas discussões em sala de aula, foi sempre evidenciado a importância que Freire dava ao diálogo, pois acreditava na relação dialética, considerando-a como sendo central para a concretização do processo educativo. Sem o diálogo não é possível a transformação, pois esta não ocorre na imposição das idéias, mas na comunhão dialógica entre os seres humanos, mediatizados pelo mundo. Freire considera que a palavra possui duas dimensões. Uma delas é a ação, que sozinha torna-se puro “ativismo”; a outra é a reflexão, necessariamente unidas são constituintes da “práxis libertadora”. Assim Paulo Freire afirma que dizer a palavra verdadeira implica na transformação do mundo, na “práxis”.

“[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.” (FREIRE, 2005, p. 91).

Os alunos/professores destacam também que para Freire o diálogo não seria possível se houvesse arrogância, falta de humildade, de amor aos homens e mulheres, de confiança, esperança e de fé no poder dos seres humanos para modificar a realidade desumanizadora.

“Como indica o autor em *Pedagogia da Autonomia*, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado” (FREIRE, 2006), aqui penso quanto esses momentos enriqueceram minha formação, o quanto a valorização da prática é o grande diferencial desse curso. Pulo Freire sempre atribuiu muito valor em relação a experiências no processo educativo e exemplificou com sua própria vida que o ato reflexivo sobre as experiências auxilia no processo formativo. Falar de Paulo Freire significa não sentir-se só e nos mostra que é possível continuar sonhando com uma outra realidade.” (Aluna L, PROESF, 2006).

Gadotti (2001) afirma que a obra de Paulo Freire continua aberta, ajudando-o a entender melhor o presente e o futuro. Aponta a atualidade e originalidade do pensamento freireano e da sua ação no contexto das perspectivas atuais da educação, destacando quatro intuições; a ênfase nas condições gnosiológicas do ato educativo; a defesa da educação como ato dialógico; a noção de ciência aberta às necessidades populares e o planejamento comunitário e participativo. Gadotti destaca a atualidade do Método Paulo Freire, cujos pilares são: a leitura do mundo, que necessita de cultivo da curiosidade; compartilhar o

mundo lido, que necessita do diálogo; a educação como ato de produção e reconstrução do saber; a educação como prática da liberdade.

Gadotti (1998, p. 32) considera ainda como legado de Paulo Freire que:

“Além do testemunho de uma vida de compromisso com a causa dos oprimidos, ele nos deixou uma imensa obra, estampada em muitas edições de seus livros, em artigos e vídeos espalhados pelo mundo. Nela se encontra uma pedagogia revolucionária. A pedagogia conservadora humilha o aluno. A pedagogia freireana, a “pedagogia do diálogo”, deu dignidade a ele, respeitando o educando e colocando o professor ao lado dele – como a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo – como um ser que também busca. Como o aluno, o professor também é aprendiz... Esse é o legado de Freire”.

A Professora Fátima Freire Dowbor, filha de Freire aponta que uma das grandes contribuições do pai foi:

“... sua metodologia de trabalho, que consiste em possibilitar a tomada de consciência do educando através do diálogo, que desvela a realidade e mostra as suas interligações, culturais, sociais e político-econômicas, sendo, nesse sentido sua contribuição extremamente atual e importante [...] Não existe prática pedagógica sem uma metodologia que a define, como também não existe uma metodologia que não traga consigo uma prática específica. Portanto, não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. Ambas fazem parte de um mesmo pensar e fazer pedagógico. [...] Traduzia o pensar bem e o pensar certo como aquele pensar, que era gerado na relação entre a teoria e a prática, sempre sendo necessário um distanciamento da prática para poder se refletir sobre a mesma, e desta forma poder teorizá-la. [...] Na sua pedagogia da libertação e transformação, podemos constatar muito claramente que o ato de educar é realmente um ato político, no sentido do compromisso assumido com o outro, para que este possa ser cada vez mais sujeito da sua história e do seu processo de aprendizagem. [...] Outro aspecto importante na filosofia de educação de Freire é a formação do professor. Ninguém nasce educador ou marcado para ser. Nós nos fazemos educadores, nos formamos educadores, permanentemente, na prática e na sua reflexão sobre a prática. [...] Freire foi um grande precursor no que diz respeito a sua convicção de que é através da cultura que se pode gerar transformações no processo social de forma geral, e não só na educação. Ele já anunciava essa idéia há décadas, e só agora estamos vendo a cultura surgir como instrumentos de transformação da sociedade”.

Já para Madalena Freire (2003, p. 143), filha também de Paulo Freire:

“Fica para nós o desafio e a responsabilidade de continuar o sonho. Sonho de uma educação e de um sujeito autor do conhecimento e de história. Desafio de prosseguir sua “aposta”, energia, paciência e tolerância, olhando o mundo com aqueles olhos verdes do mar de Recife. Olhar de menino curioso, apaixonado por aprender o mundo”.

E foi isso que os seminários sobre Paulo Freire possibilitaram: sonhar. E nesse sonho compartilhado de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação cumpra o seu verdadeiro significado, a síntese da aluna L., (PROESF, 2007) evidencia o quanto é importante, ou melhor, necessário num curso de formação de professores conhecerem as idéias que se colocam como marcos na Educação:

“A Pedagogia de Paulo Freire é revolucionária; é um resgate no sentido da utopia. Acredito ser exatamente sua dimensão ética que lhe confere intensa atualidade e distinta importância. Pode-se dizer em termos radicais que é uma pedagogia do direito à educação. Por isso a permanência de suas obras, seus pensamentos, por isso, a atualidade de sua pedagogia, no momento em que ainda estamos distante de concretizar esse sonho”.

CAPÍTULO VI

6.1 Conclusão

A elaboração desse trabalho consistiu num esforço de compreender a formação de professores, buscando através de uma abordagem histórica dos fatos abranger aspectos estruturais, funcionais, sociais, políticos e históricos, organicamente ligados às sociedades que a engendram.

Apontar os caminhos, os descaminhos e a reconstrução de novas possibilidades e novas ações à Formação de Professores, evidenciou as ambigüidades de todas as inovações, pois se pontuam os conflitos de todo o processo evolutivo da nossa educação, ao mesmo tempo em que introduz exigências de novas práticas, onde a LDB nº. 9394/96 apesar de possuir aspectos que já foram ultrapassados pelo tempo, sinaliza esperança de mudança no cenário educacional, haja vista que a mesma dispõe em seus artigos um novo olhar sobre a formação – frágil e ultrapassada – dos professores.

Nesse contexto de mudanças, “nasce” o PROESF, na intenção de atender o disposto na lei nº. 9394/96, nos seus artigos 61 e 63, oferecendo formação superior e possibilidade de associação entre teorias e práticas.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou analisar a experiência vivenciada como Assistente Pedagógica (AP) na formação de professores, sem, contudo pretender esgotar o assunto.

Eugenia Puebla, em seu livro “Educar com o coração” (1997, p.21) nos diz que:

“... só sobreviveremos se aprendermos a elaborar um novo paradigma, no qual cooperar seja mais importante do que competir, a igualdade de oportunidades, uma realidade e não um mero enunciado, e em que construamos pontes de união entre os pensamentos e as ações, sem limitarmos ao nosso relativo ponto de vista”.

Avalio que por certo, os Fundamentos da Educação embasam os profissionais da educação para compreender porque as coisas são como são e como vieram a se tornar assim. Vemos, a exemplo de Giroux (1999, p. 97) “a Pedagogia como um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles”.

Pela parte teórica trabalhada, concluo que necessitamos de muitas discussões e reflexões teórico-práticas que nos conduzam para a formação do Pedagogo da sociedade do conhecimento e da sociedade da consciência.

Acredito que a formação docente se apresenta seguramente como um dos desafios mais freqüentes postos à educação nos dias de hoje. É na área da formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental que este trabalho buscou destacar a questão da reflexão da prática docente como um dos requisitos para a formação do professor reflexivo e para a educação continuada do mesmo.

Entendo que a articulação entre a importância da educação escolar, ensino de qualidade e a qualificação dos profissionais passa a ser objeto de uma efetivação cujo sucesso depende, entre outros fatores, da boa formação inicial e continuada dos educadores.

“O desafio não é simples (...). O desafio está em suprir as necessidades não satisfeitas até aqui ao mesmo tempo em que se atendem os novos cenários em desenvolvimento”. (GATTI, 2000, p.100).

Dessa forma, o PROESF propôs de uma forma inovadora e eficiente, o repensar a concepção da formação de professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, substituindo pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores considerando os saberes da experiência.

Percebo que muitas inquietações permanecem latentes à espera de respostas, de fundamentos que venham subsidiar a prática docente. Certamente essa é, também, a função dos cursos de Pedagogia, aqui especificamente, experienciado e vivenciado no PROESF, embora não sejam esses os únicos espaços de formação do educador, apesar de legítimos e formais.

Trazendo a experiência do curso de Pedagogia PROESF para reflexão, onde a prática foi o ponto de partida, fica claro que dela nasceram às questões, as necessidades e as possibilidades dos professores em formação, cujo olhar investigativo foi se constituindo pelos conhecimentos que tinham, uma vez que a aquisição de novos conceitos permitiu redimensionar a interpretação possível do cotidiano. Nesse contexto, a pesquisa sempre foi o fio que entrelaçou todas as disciplinas do curso PROESF. Assim, a história, a filosofia, a sociologia, a psicologia, o currículo, etc. não foram estudados abstratamente, pois faziam parte do movimento de compreensão dos problemas concretos que permeiam o dia-a-dia educacional. Foi na pesquisa do cotidiano, da sala de aula, refletida, ressignificada que surgiram as questões que alimentaram o saber, construtoras de novas formas de percepção e alternativas para fazer dos dilemas, das angústias, desafios que podem ser enfrentados.

Através da experiência vivenciada como formador de formadores avalio que a prática não deva se transformar em fuga à teoria: não é este – substituir a teoria – o seu sentido em um curso de formação de professores, especificamente aqui, no PROESF, pois se não for efetivamente realizada a articulação teoria-prática-reflexão, pode-se reforçar um empobrecimento teórico da formação. Contudo, o exercício da prática na formação pedagógica, com uma sólida preparação teórica na área de conhecimento que se vai ensinar, é imprescindível para a formação docente, preocupação que esteve sempre presente nos encontros, onde a relação teoria e prática sempre foram discutidas.

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. (FREIRE, 2006, p.22).

Tenho a convicção de que, para mudar a educação, o professor tem um papel absolutamente fundamental, isto é, qualquer que seja a alteração a ser feita, passa necessariamente por ele. Por isto o docente tem de ser cuidado, resgatado em seu valor e dignidade, que implica tanto um resgate de aspectos básicos como salário, condições de trabalho e valorização social, como atenção à sua formação.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58).

Pela afirmação de Freire, fica clara a compreensão de que a competência não é algo inato. O professor melhor formado pode desempenhar muito mais adequadamente sua

atividade de mediar à aprendizagem e desenvolvimento humano de todos os seus alunos, no horizonte de um projeto libertador.

Ser professor não é apenas ser um instrutor de alunos, mas é tomar o contexto como desafio; refletir sobre um novo paradigma de educação, é repensar nossa função docente e nosso papel de educador.

“... ao invés de discutir – academicamente – sobre como proceder uma formação que precede à prática, conviria pensar antes numa formação que iluminasse e corrigisse a prática. Seja pela alternância entre a formação e a prática, seja pela aplicação da noção de educação permanente à formação de professores, a formação deverá ser constantemente o lugar e a ocasião de um confronto entre o saber de ontem e a prática de hoje, em função de amanhã que libertam e cantam”.(FURTER, 1982).

Entendo que virtudes como, por exemplo, sensibilidade, senso de justiça, compaixão e respeito pelo próximo nem sempre afloram facilmente. Precisam ser cultivadas ao longo do tempo. Aqueles de nós que gostaríamos de trabalhar ou que já trabalhamos com a educação de outros, precisamos urgentemente nos dedicar ao nosso auto-desenvolvimento para que possamos servir de bom exemplo para os nossos alunos. E aquele de nós que direta ou indiretamente lidam com a educação de futuros professores ou com a educação continuada de professores, precisamos desenvolver políticas de trabalho e programas que os levem a trabalhar certas virtudes para que eles também possam servir de bom exemplo aos seus educandos.

Avalio que conhecimento, competência técnica e compromisso político são essenciais para uma boa gestão de ensino. Entretanto, isto só não basta. De nada adianta termos um amplo cabedal de conhecimentos, recursos técnicos e pedagógicos, e um determinado posicionamento político se não somos capazes de agir de forma coerente com o que acreditamos.

Acredito assim, ser necessário refletir, avaliar e transformar os currículos das escolas em todos os seus âmbitos, pois ele é a identidade da escola e do professor, ele é o processo educativo em ação e ele está constituindo, à sua maneira, a identidade do aluno. Nos encontros discutimos a necessidade de se rever à construção e a ação do currículo criticamente e coletivamente permitindo que a construção da identidade social e cultural do educando, do professor e da escola se dê de forma autônoma. Num âmbito maior, avaliamos ser fundamental construir a identidade de todos nós como ela realmente pode ser e não mais subjugada por outras culturas.

As questões até então apontadas nortearam as discussões, análises, reflexões em torno da disciplina Currículo e Escola, curso PROESF, que permitiram a compreensão do papel

político presente no currículo e, por isso, da sua condição de não neutralidade. Assim, procurando analisar o currículo de uma forma mais objetiva e prática, percebemos que ele é de suma importância para a organização da ação pedagógica. Sem a intenção de conceituar currículo, para conseguir relacioná-lo à prática, é necessário pontuar algumas de suas intenções, o que acaba, de certa forma conceitualizando-o.

Para SACRISTÁN (2000, p.15)

“Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc.”.

Por entender que o currículo escolar é um campo de significação que pode promover a formação de sujeitos críticos, criativos, com iniciativas capazes de superar as dificuldades de articulação e criticidade, avalio que não podemos pensar numa escola sem pensar em seu currículo e em seus objetivos. Assim, a busca pela compreensão de que o currículo é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e as orientações para a prática, acredito que foi alcançada ao final dos encontros da disciplina Currículo e Escola com os professores em formação.

Com a apresentação das teorias sobre currículo, o professor pôde conhecer, de forma mais complexa, a essência do currículo, as relações de poder que as envolve, o cunho político, econômico, cultural e racial que está por trás da construção de um currículo, o qual, numa visão menos atenta, acaba passando despercebido. Nas discussões em sala de aula os professores apontaram muitas questões que permeiam o currículo e que devem ser analisadas com muita atenção, pois determinam nossa prática, fazendo com que, sem termos consciência, reproduzamos os interesses da classe dominante.

Entendo que a compreensão das teorias sobre currículo se fez importante para a compreensão da história e dos interesses que envolvem a construção dos mesmos, permitindo ao professor um olhar mais crítico sobre os currículos, o que eles trazem e fazem e em que precisam mudar.

Segue abaixo relato da aluna G. (PROESF, 2007) ao término dos encontros da disciplina Currículo e Escola:

“Minha concepção de currículo não é mais a mesma do início do curso, pois no início era guiada pelo senso comum. Hoje, já no final do curso, percebo o quanto pude aprender com as leituras, os seminários, as reflexões significativas. O contato com o pensamento de diversos educadores também

foi muito útil para ampliar a nossa visão e percepção enquanto profissionais da educação”.

Acredito que a reflexão sobre os limites da História (aqui se inclui os clássicos) como área de conhecimento, forneceu subsídios para os professores/alunos em formação na estruturação coletiva e individual de suas práticas, principalmente por ser uma reflexão que tem como premissa a crença na educação de qualidade para todos. Dessa reflexão participam todos aqueles que acreditam que mudar é possível, aqueles que acreditam que tornar a educação acessível é possível e é o melhor que nós, professores, têm a oferecer, desde que acreditamos na educação como construtora de olhares diferenciados, olhares sensíveis e críticos e que isso não é privilégio de ninguém, mas oportunidade necessária à todos.

Entendo que repensar a concepção da formação dos professores consiste na tarefa de integrar a macro e a micro-visão da educação, não devendo minimizar uma em detrimento de outra, assim como não se deve priorizar a prática em detrimento da teoria, nem mesmo, desconsiderar ao que de importante e significativo já se fez em educação ao longo dos séculos.

É certo que “ler os clássicos” tem sido uma tônica em Sociologia, Filosofia, Psicologia, Política. Por que não em Educação?

Em minha experiência vivenciada com as cinco turmas nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008, ao se retomar a macro-microdimensão em educação, pude constatar a atualidade de pensadores clássicos como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Rogers, Freire, em muitos depoimentos de alunos, bem como nas inúmeras discussões iniciadas a partir de colocações dos referidos autores. Os autores, quando abordados nos seminários realizados na disciplina Currículo e Escola, propiciaram compreensão de muitas questões relativas à educação, bem como nos deixaram a certeza de que tantos outros poderiam nos oferecer respostas a dilemas que enfrentamos em nosso dia-a-dia, na sala de aula. Esses autores mostraram que temos um modo de pensar equivocado sobre idéias abordadas em tempos passados e julgamos que as mesmas não são aplicáveis ao presente, sem sequer conhecê-las. A leitura dessas obras clássicas muitas vezes permitiu avaliar no conhecimento novo deturpações de idéias já apontadas.

Ao trabalhar com os clássicos se percebe que os mesmos são clássicos exatamente por terem atravessado barreiras culturais e temporais e existem até hoje, pois se observa a forte influência de cada um deles na educação.

Nesse sentido, cabe salientar o quão prazeroso foram os momentos onde se discutiam as idéias desses autores fazendo uma relação com a educação atual, revendo, muitas vezes, o percurso de nossa formação, observando as influências de cada um deles. Tínhamos a

sensação de abrir um baú de memórias, lembrando tantas coisas feitas, momentos fotografados pelas lentes da emoção, guardados nesse baú das memórias, chamado coração. Uma experiência inesquecível.

Hoje, sem abandonar o valor inestimável do conhecimento acumulado, é preciso considerar a dinâmica da transformação. No bojo dessa transformação o PROESF foi idealizado, experienciado, vivenciado, afirmando ser a Universidade o espaço de concretização das discussões empreendidas em prol da melhoria da educação pública e da formação de professores.

Cabe aqui ressaltar que mudar paradigmas, transformar estruturas, reorganizar uma instituição é tarefa das mais árduas, à qual foi empreendida pelos coordenadores do PROESF, bem como por todos aqueles que acreditavam que era possível desenvolver o curso nos moldes propostos, enfim acreditavam na mudança. Para trilhar esse caminho foi necessário compartilhar experiências e reflexões sobre esse paradigma da Universidade emergente do século XXI.

As mudanças, além de organizacionais e metodológicas, são epistemológicas, pois está em questão o próprio ensino e a sua função na sociedade pós-moderna, a sociedade do conhecimento.

Nesse sentido, os idealizadores do PROESF não buscavam oferecer a Universidade, apenas como um lugar de ensino, de transmissão de conhecimento acumulado, mas como um centro produtor de conhecimento, onde a reflexão da prática embasada na teoria pudesse dar uma formação diferenciada a esse professor, pois através das trocas de experiências, reflexões, pesquisas em sala de aula esse professor pôde ressignificar sua prática, pois o novo permite sempre rever os paradigmas, questionar as teorias e propostas, ou metaforicamente dizendo permite ao professor embarcar no trem do conhecimento. Por que a metáfora do trem? Porque acredito que o trem é compacto, avança na luz e noite adentro, é sólido e rigoroso. O trem continua moderadamente e é seguro como a tradição, moderno como a tradição iluminista, pós-moderno... O PROESF, uma experiência com intencionalidades, onde se considerou a relação de troca entre doutores, professores e alunos, alguns experientes, outros iniciantes, mas que demonstraram o prazer de construir solidariamente, debatendo, reformulando, percebendo que a prática embasada na teoria se renova continuamente. Durante a viagem percebi que não temos verdades imutáveis ou respostas infalíveis, o que temos são pressupostos para nos guiar no terreno pantanoso das mudanças na era da incerteza, onde se coloca como necessário o diálogo, a procura coletiva para a construção das: intersubjetividades, sonhos, metodologia, prática, um novo paradigma da relação docente/discente no processo ensino-aprendizagem.

A partir dessa óptica, acredito que se aprende fazer, fazendo, ou seja, não se aprende uma teoria por ela mesma, a teoria está a serviço da prática, que a aperfeiçoa e pode transformá-la. É a realização da práxis, onde a teoria apóia a prática e a prática confirma ou modifica a teoria.

Aqui é válido ressaltar que a Universidade constrói-se pela pesquisa, ensino e extensão é inacabada, pois perpetuou-se através dos séculos e continua em busca do conhecimento. Não deve apenas reproduzir e transmitir teorias, mas refletir sobre o que está posto para produzir mudanças nas práticas e produzir novas teorias.

Nessa experiência, PROESF, concluo que o vale é a viagem, ou melhor, o processo, onde aprendemos nas vivências, realizações partilhadas, que permitiram uma construção diferente do pensamento, mais crítico e criativo, flexível, inovador e transformador.

Durante a viagem, cada estação permitiu uma nova incursão pelo conhecimento dos grandes pensadores, em busca da construção do nosso próprio conhecimento, a mudança nas práticas cristalizadas, nas convicções arraigadas, a desconstrução, que supõe um movimento interior de turbulência, para uma nova construção.

Considero que a escola, longe do cenário social e científico, prossegue com suas verdades e métodos tradicionais, currículo fechado e segmentado, separando teoria e prática. O professor não reflete sobre sua práxis, não pesquisa e se limita a transmitir conhecimentos a um aluno desinteressado e passivo. Nesse sentido, a experiência PROESF, intencionou transformar por “contágio” a formação de professores que atuam na educação infantil e ensino fundamental, objetivando que estes participem da construção de uma escola que realmente assuma o compromisso com a humanização do ser humano, onde para isso, é necessário entender o novo paradigma: a ciência não pode ser fragmentária e estanque, mas deve ser construída com o concurso de todas as disciplinas, compartilhando saberes, experiências, ideais e sonhos, no diálogo e respeito ao outro, pois não há sonho realizado sem solidariedade.

Agradeço a todos os participantes da “viagem” do “trem do conhecimento”, esperando que tenham aprendido que as “estações” simbolicamente designadas como as paradas para a imersão em cada novo autor apresentado, fomentem a vontade de sempre continuar buscando um aprofundamento maior, pois tudo o que foi apresentado até aqui se constitui apenas no início do processo de produção do conhecimento, onde o que vale é o percurso (processo) e não o destino. Penso que nosso “trem do conhecimento” chegou a uma parada. Não é o ponto final, certamente, é uma das paradas de um caminhar infinito, que não se acaba nem mesmo com a vida de cada um, pois o conhecimento pertence à humanidade e, enquanto existir a espécie humana, o “trem do conhecimento” seguirá seu curso, abrindo

novas estradas, reaproveitando e reinterpretando as antigas, enfim, levando o ser humano a concretizar sua humanidade.

Acredito que tanto o PROESF, quanto a vivência de ser formador de formadores compõem hoje o cenário da história educacional brasileira, recheada de reformas e de tentativas na concretização de uma educação pública de qualidade, com o diferencial de poder o PROESF ser indicado como uma experiência de sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Glossário para Educadores (as). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARAÚJO, Bohumila Sampaio de. A atualidade do pensamento pedagógico de J. A. Comenius. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2ª ed. revisada e ampliada. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2001.

ARISTÓTELES. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2004.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto – imagens. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira; introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª ed. revisada e ampliada. Brasília, DF: Editora UnB, 1963.

BELTRÁN, Francisco. John Dewey democracia como vida. In: SEBARROJA, Jaime Carbonell (org). Pedagogias do século XX. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: Tendências e Filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos liminares do contemporâneo. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BICUDO, Maria A. V. A formação do professor: olhar fenomenológico. IN: BICUDO, M. A. V. (Org.). Formação de professores? Da incerteza à compreensão. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BOLZAN, Doris P. Vargas, ISAIA, Sílvia Maria de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. Revista Educação, Porto Alegre, RS, ano XXIX, n.º 3 (60), p. 489 – 501, set./dez., 2006. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewfile/489/358>

BOLZAN, Dóris P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. IN: Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, PUCPR, Curitiba, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB: passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (LEI 9394/96), comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos? Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Saberes docentes e autonomia dos professores. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

CARBONELL, Jaume (prólogo). A memória, arma do futuro. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell (Org.). Pedagogias do Século XX. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a interdisciplinaridade. IN: Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. São Paulo, SP: Editora Signus, 2000.

COMENIUS, Jan Amos. Didática magna. Aparelho crítico Marta Fattori. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002 (Paidéia).

CORTELA, Mário Sérgio. Entrevista. Revista Fórum outro mundo em debate. Edição 50, maio 2007. Disponível em:
http://www.revistaforum.com.br/sitefinal/EdicaoNoticiaIntegra.asp?id_artigo=432 .Acessado em 15/04/2008.

COVELLO, Sergio Carlos. Comenius: A construção da Pedagogia. 3ª ed., São Paulo: Editora Comenius, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Marcus Vinicius da. Apresentação. In: Dewey, John. Democracia e Educação: capítulos essenciais. Apresentação e comentários: Marcos Vinicius da Cunha; tradução: Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007. (Ensaio comentado).

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, 1988.

CRETELLA JÚNIOR, José; ULHÔA CINTRA, Geraldo de. Dicionário Latino – Português, 3ª ed. São Paulo, SP: Companhia Editorial Nacional, 1953.

DELLORS, J. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. 9ª ed. São Paulo, SP. Edit. Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DEWEY, John. Como pensamos. Barcelona: Paidós, 1989.

DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. Vida e Educação. Tradução: Anísio Teixeira. 6ª ed. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1967.

DOWBOR, Fátima Freire. Paulo Freire, um precursor. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000077.pdf> .Acessado 10/04/08.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria C. (Orgs.). Formação Continuada e Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2003.

FEINBERG, Eleanor e FEINBERG, Walter. Carl Rogers. In: PALMER, Joy A. (coord.). 50 Grandes Educadores Modernos: de Piaget a Paulo Freire. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FURTER, Pierre. Os sistemas de formação em seus contextos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1982.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 33ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (O mundo, hoje, vol. 10).

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Madalena. Um testemunho. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell (org). Pedagogia do século XX. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREDERICK, Eby. História da Educação Moderna. Tradução: Maria Ângela Vinagre de Almeida e outras. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

GADOTTI, Moacir. A Educação contra a Educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito. 10ª ed. São Paulo, SP: Edit. Cortez: Autores Associados, 1991.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. São Paulo em Perspectiva. Vol. 14, n.º 2. São Paulo Apr./June, 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>, acessado em 08/01/2008.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. 8ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GADOTTI, Moacir. As muitas lições de Freire. In: McLAREN, Peter, LEONARD, Peter, GADOTTI, Moacir [et. al.]. Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação. Tradução: Márcia Moraes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GADOTTI, Moacir. Diálogo e Conflito, Pensamento e Ação. Uma perspectiva freireana no século XXI. Seminário Internacional – Valencia, 2001. Disponível em
http://64.233.169.104/search?q=cache:cPvC_T88bS8J:www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos. Acessado em 12/02/08.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1999, v. 2. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: Problemas, Propostas e Perspectivas. PUC –SP/FCC. Disponível em:
http://servicos.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados1/2006/33053014/038/2006_038_33053014002P8_ProjPesq.pdf. Acesso em dezembro de 2007.

GATTI, Bernadete A. Formação professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. – (Coleção formação de professores).

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Currículo, Cultura e Sociedade. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. Apresentação. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando (org.). Educação em tempos de incertezas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HOUAISS, Dicionário. Verbetes, 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ, 2000.

INCONTRI, Dora. A Educação Segundo o Espiritismo. 7ª Ed. Revista e Ampl. São Paulo: Editora Comenius, 2006.

INCONTRI, Dora. A Crise do Saber e os Clássicos da Educação. Publicado in revista internacional D'Humanitats. Barcelona, São Paulo: USP/ Univ. Autônoma de Barcelona, v. 6, 203 – <http://www.hottopos.com/rih6/dora2.htm>, acesso em 06/12/2007.

INCONTRI, Dora. Prefácio In: Covello, Sergio Carlos. Comenius: A construção da Pedagogia. 3ª ed., São Paulo: Editora Comenius, 1999.

INCONTRI, Dora. Pedagogia Espírita um projeto brasileiro e suas raízes. Bragança Paulista, SP: Editora Comenius, 2006.

INCONTRI, Dora. Pestalozzi: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e ação no magistério).

JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. 4ª ed. São Paulo, SP: Martins e Fontes, 2001. Primeira edição 1936.

LEI nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

LEITE, Sérgio A. da S. (org.) Afetividade e práticas pedagógicas. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, vol.20, nº68. Campinas, SP, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico – social dos conteúdos. 13ª ed. São Paulo: LOYOLA, 1995.

LUZURIAGA, Lourenço. História da educação e da pedagogia. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 18ª Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

LOPES, José Luciano. Pestalozzi e a Educação Contemporânea. Duque de Caxias: Centro de Editoração e Jornalismo da AFE, 1981.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Educação. IN: FAZENDA, I. (Org). Dicionário em construção – interdisciplinaridade. São Paulo, SP: Edit. Cortez, 2001.

MEC – Ministério da Educação. PNE – Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.

MEC – Ministério da Educação. Disponível em <www.mec.gov.br> acesso em dezembro de 2007.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n.º 1, dez. – jul. 2005 – 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em 15/05/2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. – (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). Currículo: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antônio Flávio B. "Currículo, utopia e pós-modernidade". In: MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo: questões atuais. Campinas, Papirus, 1997.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo, SP. Edit. Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. Comenius & a educação. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOSELLA, P. Formação do educador e do professor: esboço histórico-filosófico. São Carlos, São Paulo: Autores Associados, 2003.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. Escola on-line. Edição 142, maio/2001. Entrevista a Paola Gentile. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0142/aberto/mt-247181.shtml>> acesso em 07 de janeiro de 2008.

NÓVOA, Antonio. Revista Nova Escola. Agosto/2002, p. 23.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (org). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Antonio Eunizé de. Jean-Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade. João Pessoa. Editora Universidade Federal Paraíba, 1977.

OSÓRIO, Agustín Requejo. Paulo Freire Entre a opressão e a esperança. In: SEBARROJA, Jaime Carbonell (org). Pedagogias do século XX. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J. A. & FLORES. M. A. Formação e avaliação de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

PACHECO, J. A. O Pensamento e a Ação do Professor. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1995.

PALMER, Joy A. 50 grandes Educadores: de Confúcio a Dewey. Tradutora: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2005.

PELLANDA, Nilce Maria Campos. Apresentação à Edição Brasileira. In: McLAREN, Peter, LEONARD, Peter, GADOTTI, Moacir [et.al.]. Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação. Tradução: Márcia Moraes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A.; LEITE, Sérgio Antônio da S.; SOLIGO, Ângela Fátima. A formação superior de professores em exercício: A experiência da UNICAMP na Região Metropolitana de Campinas, vol. 2, número 3 – Jan/Jun 2007, p.221 – 241. Disponível em:

<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/666> acesso em 17 de janeiro de 2008.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Sentidos do Currículo: Entre linhas Teóricas, Metodologias e Experiências Investigativas. Disponível em: http://www.collector3.com/28RA/TE/unicamp_betepereira.htm. Acesso em 06/03/2008.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Pós-Modernidade: desafios à universidade. In: FILHO, José Camilo dos Santos; MORAES, Sílvia E. (Orgs.). Escola e universidade na pós-modernidade. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Universidade e Currículo: Novos Olhares. Ícone Educação, Uberlândia, v. 10, n.º ½, p. 13 – 24, jan./dez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2001.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: A Prática Pedagógica Recorrente. In: MERIN, Alda Junqueira (Org.). Educação Continuada: Reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papyrus, 2000 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PUEBLA, Eugenia. Educar com o coração: uma educação que desenvolve a intuição. Tradução: Patrícia Caffarena Celani Chnee. São Paulo: Peirópolis, 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 17ª ed. revisada e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 – Coleção memória da educação.

ROGERS, Carl. Liberdade para aprender. 2ª ed. Tradução de E.G. Machado e M.P. Andrade. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

ROGERS, Carl R. Liberdade para Aprender em nossa década. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGERS, Carl R. Tornar-se pessoa. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli: revisão técnica Claudia Berliner. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGERS, Carl R. Liberdade para Aprender. 2ª ed. Tradução: Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 27ª ed. Petrópolis, RJ: Edit. Vozes, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou, da educação. Tradução Roberto Leal Ferreira – 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004 – (Paidéia).

SÃO PAULO (1890), “Decreto nº 27, 12/03/1890”. In: Coleção das Leis e Decretos do estado de São Paulo. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado. Tomo I – 1889-1891.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Os “inventores” da educação e como nós a aprendemos. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell (org.). – Pedagogias do Século XX. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4ª ed. Ver. E Ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção educação contemporânea.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Revista do Centro de Educação – edição: 2005 – vol. 30, nº 02. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>> acesso em 25 de outubro de 2006.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). Os professores e a sua formação/ Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e António Sousa Tavares. Lisboa: D. Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. 2ª ed. revidada e atualizada. Campinas, SP. Autores Associados, 2003 (Coleção: polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades Terminais: nas transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

TANURI, Leonor Maria (2000), “História da formação de professores”. Revista Brasileira de Educação, nº 14, mai./jun./jul./ago. de 2000 – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo – Brasil.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. A educação e a crise brasileira. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. Dewey e a filosofia da educação. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, nº.n 85, dez. 1959, p. 1-2. Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/artigos/dewey2.html>. Acessado em 22/10/2007.

UNESCO, Pesquisa Nacional. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo, SP: Edit. Moderna, 2004.

YAMAMOTO, Marilda Prado; ROMEU, Sonia Aparecida. Currículo: Teoria e Prática. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). Currículo e Supervisão: rumo a uma visão humanista. São Paulo: Pioneira, 1983.

ZABALZA, Miguel A., Trad. Ernani Rosa. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. História da educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994 - Coleção APRENDER&ENSINAR.

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Coordenação de Pós-Graduação
Av. Bertrand Russel, 801 – Cidade Universitária
13083-970 Campinas - SP**