

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-graduação em Educação

Rosiney Aparecida Lopes do Vale

**Mercadorização da educação: elementos que circunscrevem a formação
inicial de professores**

**Marília/SP
2015**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-graduação em Educação

Rosiney Aparecida Lopes do Vale

**Mercadorização da educação: elementos que circunscrevem a formação
inicial de professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: **Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.**

Orientação: Prof^ª Dr^a Tânia Suelly Antonelli Marcelino Brabo

**Marília/SP
2015**

Vale, Rosiney Aparecida Lopes do.
V149m Mercadorização da educação: elementos que
circunscrevem a formação inicial de professores / Rosiney
Aparecida Lopes do Vale. – Marília, 2015
175 f. ; 30 cm.

Orientador: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.
Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.
Bibliografia: f. 164-175

1. Professores - Formação. 2. Educação. 3.
Aprendizagem. 4. Currículos. I. Título.

CDD 370.71

Rosiney Aparecida Lopes do Vale

**MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS QUE CIRCUNSCREVEM A
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista-Marília

2^a. Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Neusa Maria Dal Ri
Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista- Marília

3^a. Examinadora Prof^ª Dr^ª Rosa Maria Manzoni
Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – Bauru

4º Examinador Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente

5º Examinador Prof. Dr. Altamir Botoso
UNIMAR - Universidade de Marília

Marília, 01 de dezembro de 2015.

DEDICATÓRIA

A essa força enigmática e incrível a qual chamamos Deus, por nunca- nem quando eu mais mereci- desviar a sua Santa Face de mim e por nos permitir a dádiva de um amanhã. Com o nascer do sol, renovam-se as esperanças e as forças para arriscarmos, nem que seja, um passo, apenas.

À minha mãezinha adorada, fonte de luz da minha vida, por guardar a sua dor e vir sempre cuidar da nossa. Por não se deixar levar pelas adversidades e não perder a capacidade de sonhar. Apesar das limitações que a vida lhe impôs, soube compreender o valor da educação e nos quis educadores.

Ao meu amado e insubstituível José Brás, fiel companheiro de lutas e de sonhos, pela vida que compartilhamos e pelo abraço que sempre me acalenta. Certamente, nenhuma palavra será suficiente para cobrir a dívida que tenho com você. Amo eternamente.

Aos meus queridos filhos, Felipe Cauê e Maria Fernanda, por terem brilho no olhar e saberem sorrir. Vocês são a alegria dos meus dias e justificam a minha eterna mania de acreditar que o mundo pode ser melhor. Eu me orgulho das pessoas que vocês são.

À minha preciosa nora, Alessandra, que veio somar sua vida à nossa, dividindo conosco a sua meiguice. Bom saber que nos multiplicaremos em vc.

À minha cachorrinha, Guilhermina Maria, pela companhia diária e por ter sempre um olhar de amor para mim.

Às diversas vozes, que compõem o meu ser e comigo fazem coro aqui.

AGRADECIMENTOS

Esse espaço seria insuficiente para nomear a todos que merecem meus agradecimentos. Algumas pessoas pela sua participação mais que especial não poderiam deixar de ter seus nomes mencionados. Agradeço imensamente e sempre:

Ao Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho, pelo afastamento concedido para o término de minha capacitação, em nível de doutorado. Esse tempo no qual pude me dedicar exclusivamente aos estudos foi de grande importância para o meu amadurecimento acadêmico.

À minha Professora Orientadora, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, por ter aberto as portas deste universo e me proporcionar à oportunidade de elaboração deste trabalho. E, sobretudo, pela orientação, atenção e pela generosidade com que me acolheu num momento tão especial de minha vida. Para sempre serei grata.

À Professora e Coordenadora da Pós-graduação, Neusa Maria Dal Ri, pessoa que admiro desde o nosso encontro inicial. Para mim, sua competência e compromisso com a educação são sintomas de que os desafios de hoje não serão capazes de anular as possibilidades de futuro.

À Professora Rosa, a quem chamamos [os seus amigos] Rosinha. O diminutivo, nesse caso, deve-se à forma serena com que nos recebe em sua vida. Por suas mãos, iniciei a carreira no ensino superior e, também, aprofundei meus estudos no universo acadêmico. Acompanhou-me desde os estudos para a seleção no mestrado. Foi exemplo de profissional séria, competente e humana. Apesar de sua grandeza profissional, não se deixou levar por vaidades; pelo contrário, alimentou em cada um, que esteve ao seu lado, o desejo pelo conhecimento. Não nos quis à sua sombra, mas companheiros de profissão e amigos. Somos, eu e tantos outros, sementes que ela espalhou pelos caminhos da educação.

À Professora Raquel Lazzari, por me conceder a chance de iniciar essa caminhada, e por compreender que, mesmo quando o percurso nos leva para lados diferentes, fazemos parte do mesmo universo e trilhamos, mesmo que separados, os mesmos caminhos.

Ao Professor Juvenal Zanchetta, porque um dia viu em mim algo que eu nem sabia que existia.

Às Professoras Neusa Maria Dal Ri e Rosa Maria Manzoni, pela leitura generosa, atenta e pelas valiosas contribuições, por ocasião do Exame de Qualificação. Apesar de minhas limitações, procurei aproveitar o mais possível. Se não fui além, a responsabilidade é minha. No entanto, estejam certas de que os seus apontamentos não serão esquecidos.

À equipe da Coordenação e da Secretaria da pós-graduação em Educação da UNESP de Marília, pela atenção, competência e simpatia com que sempre me atenderam. Em especial à Denise e à Luciana.

Aos funcionários da Biblioteca de Marília e da Biblioteca de Assis, especialmente, ao Áureo e ao Sérgio (Assis), pela gentileza e alegria com que fazem o seu trabalho.

À minha eterna Mestra Jeane Mary, pessoa de uma beleza indizível, Professora que ensina com a alma, pois o ensinar faz parte da sua essência. Já nasceu Professora. Admiração sem fim.

À minha eterna Mestra Mirtes Rocha, que me vê com doçura e amor. Para mim, é um modelo não só de Professora, mas de ser humano. *“Nulla dies sine linea”*. Admiração sem fim.

Ao Professor Dagoberto Buim Arena, pelo modo com que compartilha conhecimentos, pela generosidade e elegância com que nos aponta caminhos. E por saber cativar.

À amiga, Rosiely Valverde, minha querida professora de inglês, pela alegria e disposição com que me atendeu, quando dos estudos para a prova de proficiência.

Às amigas Brena Carla e Rosi Nicacio, companheiras na trajetória inicial, pelas conversas, desabafos, risos e aprendizados. Serão sempre lembradas.

À minha amiga, Janete Tanno, pelo incentivo e consolo em dias nebulosos. Sua seriedade e maturidade, sempre, me fizeram olhar diferente para os problemas.

À minha amiga serena e bela, Miriam Antunes, porque O Senhor falou comigo por meio dela. Obrigada, por sonhar realidade. Para sempre grata!

À amiga Marilúcia, parceira de trabalho e voz branda, que me acalentou, pelo carinho e por estar sempre pronta a ajudar. Teu ombro amigo e tuas palavras de incentivo foram combustíveis para eu acreditar que seria possível chegar até aqui.

Ao amigo Angente, pelo simples fato de existir. Com você até as tragédias são comédias. Por mais que eu me esforce, qualquer coisa que eu dissesse sobre você, seria insignificante se comparada ao que você realmente é. Indizível!

À minha irmã, Rozana Messias, pelo apoio, por ouvir meus desesperos, e por ser, sempre, estrela que brilha e nos guia.

À minha irmã de coração, Inês Pimentel e toda a sua família, por serem para mim um reduto de aconchego, sempre. Eternamente amo.

À amiga Luciana, por acreditar em mim e, com maturidade, enxergar possibilidades. Sou sua fã.

À minha ex aluna/orientanda e eterna amiga, Patrícia Nicolli, pelas conversas, pelo ânimo e alegria com que realiza as suas tarefas. Por muitas vezes, sua presença foi bálsamo em dias doloridos.

Aos queridos e entusiasmados Edson e Alexis, pelo viço, pelo sorriso e pela disponibilidade em me ajudar.

A todos os meus amigos do Grupo de Teatro, “Cristo em cena”, pelos ensinamentos, pela amizade, e por acreditarem no amor.

A todos os amigos professores e funcionários da UENP que, direta ou indiretamente, viveram comigo as angústias e as alegrias desse rolar pedras, que foi para chegar até aqui.

A todos os meus (ex)alunos, companheiros dessa travessia, por me completarem como profissional. Vocês são a razão de ser de tudo!

A todos aqueles que eu não conheço, mas cujos trabalhos acadêmicos serviram de inspiração para mim. De certa forma, sinto-me unida a vocês.

Enfim, a todos aqueles que estiveram ao meu lado, torcendo por mim, apoiando-me, tornando este percurso mais suave. Incluo-os em uma categoria muito especial: Amigos.

Todos estão loucos, neste mundo? Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total. Todos os sucedidos acontecendo, o sentir forte da gente – o que produz os ventos. Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura.

Riobaldo

Personagem de *Grande sertão: veredas*

IN: ROSA, Guimarães, 2001, p.43.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Gramsci, 1999, p.95-96

RESUMO

O tema formação inicial de professores, bem como currículo e teorias pedagógicas, tem se tornado recorrente em trabalhos acadêmicos, grupos de pesquisa, discussões em fóruns, congressos etc. e suscitado diferentes posições. Assim, neste trabalho, constituiu-se como objetivo geral investigar as tendências pedagógicas de formação de professor que subjazem no Projeto Pedagógico de Curso do curso de Letras (PPC 2014), do Centro de Letras Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Jacarezinho/PR (CLCA/CJ), e apontar características desse modelo de formação. As perguntas que serviram de norte para a pesquisa foram as seguintes: Qual(is) teoria(s) pedagógica(s) fundamenta(m) a construção do PPC 2014 do CLCA da UENP/CJ? E qual o perfil (tipo) de professor, fruto dessa formação? Como objetivos específicos, estabeleceram-se: a) identificar as tendências pedagógicas que fundamentam o PPC 2014 do curso de Letras do CLCA da UENP/CJ; b) sintetizar o perfil do futuro professor, fruto dessa formação; c) investigar a concepção de educação escolar de concluintes do ensino médio formados por egressos de cursos de Letras, cuja elaboração de currículo foi orientada pelas atuais DCNs; d) discutir se as teorias pedagógicas que fundamentam o PPC 2014 proporcionam condições para que o egresso assuma a docência de forma crítica, adotando os ideais de uma educação comprometida com o ensino e com a emancipação humana. Para tanto, buscou-se apresentar e discutir as concepções das diferentes teorias curriculares, teorias pedagógicas e questões relacionadas à mercadorização da educação escolar, no contexto atual, como elementos que circunscrevem a formação inicial de professores. O trabalho apresenta, então, resultados de pesquisa bibliográfica e análise documental de abordagem qualitativa, cujos dados foram analisados, segundo técnicas da análise de conteúdo. Dos resultados extraíram-se inferências e interpretações, dos quais evidenciam-se: (i) a crescente desvalorização da Universidade Pública e uma agressiva mercadorização da educação escolar, que passa a ser negociada como qualquer outro produto; (ii) que, mesmo passados 19 anos da aprovação da LDB 9.394/96 e 14 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que norteiam a construção dos cursos de Letras, continua-se a seguir, acriticamente, as suas determinações, desconsiderando que estas estão subsidiando, mesmo que não aparentemente, uma política que privilegia e ampara os ditames de uma sociedade neoliberal, baseada na competição, na individualidade e no lucro, ampliando e legitimando as desigualdades sociais; (iii) a formação inicial de professores, alicerçada em teorias curriculares e teorias pedagógicas que apoiam esse tipo de sociedade, contribuem para a constituição de um profissional acrítico e carente de conhecimentos e (iv) o PPC 2014 do CLCA da UENP/CJ apresenta contradições que perpassam o objetivo de formar um profissional crítico e a adoção de uma teoria que advoga o contrário. Urge a construção de projetos políticos de cursos que formem professores conscientes de que sua principal função, na educação básica, é ensinar, promover a apropriação por todas as crianças e jovens, sem distinções de nenhuma natureza, o patrimônio científico, artístico e filosófico construído pela humanidade. Há mudanças que podem e devem ser feitas, a fim de que a formação inicial seja uma etapa privilegiada de aquisição de conhecimentos, sem os quais se torna inglória a busca por essa alardeada transformação social.

Palavras-chave: Formação Inicial de professor. Teorias Pedagógicas. Mercadorização da educação. Ensino. Transformação social.

ABSTRACT

Studies about initial teachers education, as well as curriculum and pedagogical theories, have become recurrent in academic work, research groups, discussion forums, conferences etc. and have raised different positions. For this reason, the main goal of this work is to investigate the pedagogical trends in teachers education that underlie the Pedagogical Plan of the Course of Letras (PPC 2014), from the Center of Letras, Communication and Arts in the State University of North Paraná, campus in Jacarezinho/PR (CLCA/CJ), and to indicate the characteristics of this model of development. The questions that guided the present research were: Which pedagogical theories underlie the development of the PPC 2014 of the CLCA? And what is the profile (type) of teacher, resulting from this education? The specific goals were: a) to identify the pedagogical trends that underlie the PPC 2014 of the course of Letras at the CLCA; b) to summarize the profile of the future teacher, resulting from this education; c) to investigate high school graduates' concept of school education, considering those whose teachers graduated with a Bachelor's degree in Letras, which curriculum design was oriented by the current National Curricular Guidelines (DCNs); d) to discuss if the pedagogical theories underlying the PPC 2014 provide conditions for the egress to critically engage in teaching, adopting the ideals of an education committed to teaching and promoting human emancipation. Therefore, we sought to present and discuss the concepts of different curriculum and pedagogical theories, and issues related to the mercantilization of school education, in the current context, as elements that circumscribe the initial teachers education. This work presents, then, results of a bibliographical research and documentary analysis, based on the qualitative approach, which data were analysed according to content analysis technics. The results of the research generated inferences and interpretations, from which we can emphasize: (i) the increasing devaluation of public university and an aggressive mercantilization of school education, that becomes to be negotiated as any other product; (ii) that, even 19 years after the approval of the Law of Directives and Bases (LDB 9.394/96) and 14 years of the National Curricular Guidelines (DCNs), documents that guide the creation of courses of Letras, their determinations have been followed, uncritically, regardless of the fact that they are supporting, even that not apparently, a policy that favours and supports the dictates of a neo-liberal society, based on competition, individuality and profit, increasing and legitimising the social inequalities; (iii) the initial teachers education, based on curriculum and pedagogical theories that support this kind of society, contributes to the formation of an uncritical and deprived of knowledge professional and (iv) the PPC 2014 of the CLCA (UENP/CJ) presents contradictions that pass through the goal of educating a critical professional and the adoption of a theory that advocates the opposite. The development of political projects is urgent to prepare teachers aware that their main role, in basic education, is to teach and to promote all children and young people's appropriation, without distinction of any kind, of the scientific, artistic, philosophical heritage built by the humankind. There are changes that can be done, in order to ensure a privileged initial teacher education in terms of acquisition of knowledge, without which the pursuit of this much boasted social change becomes inglorious.

Keywords: Initial teacher development. Pedagogical Theories. Mercantilization of Education. Teaching. Social Change.

LISTA DE SIGLAS

AACC → Atividades Acadêmicas Científicas Curriculares
AIE → Aparelho Ideológico de Estado
ALEP Assembleia Legislativa do Paraná
ANDES → Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE → Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd → Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES → Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHE → Centro de Ciências, História e Educação
CEPE → Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF → Constituição Federal
CJ → Campus de Jacarezinho
CLCA → Centro de Letras, Comunicação e Artes
CNE → Conselho Nacional de Educação
CNE/CES → Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CNE/CP → Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CRES → Contrato em Regime Especial
DC → Diretrizes Curriculares
DCNs → Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE → Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAFIJA → Faculdade de Filosofia de Jacarezinho
FHC → Fernando Henrique Cardoso
FIES → Fundo de Financiamento Estudantil
FORMACCE → Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação
GEPPC → Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares
GESTRADO → Grupo de estudos sobre política e trabalho docente
GPPEPE → Grupo de Pesquisa e Políticas Educacionais e Práticas Educativas
GPFOPE → Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Formação de Professores e Espaço Escolar
IES → Instituições de Ensino Superior
LDB → Lei de Diretrizes e Bases
LDBN → Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE → Língua estrangeira
MEC → Ministério da Educação
NEBA Necessidades Básicas de Aprendizagem
NECCSO → Núcleo de estudos sobre currículo, cultura e sociedade
PEC Proposta de Emenda Constitucional
PIBID → Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PHC → Pedagogia Histórico Cultural
PNE → Plano Nacional de Educação
PPC → Projeto Pedagógico de Curso
SESu → Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
TCC → Trabalho de Conclusão de Curso
UCP → Universidade Católica de Petrópolis
UEL Universidade Estadual de Londrina
UENP → Universidade Estadual do Norte Pioneiro
UERJ → Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFB → Universidade Federal da Bahia
UFMG → Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB → Universidade Federal da Paraíba

UFPR Universidade Federal do Paraná

UFRGS → Universidade federal do Rio Grande do Sul

UFRJ → Universidade Federal do Rio de Janeiro

UEPG → Universidade Estadual de Ponta Grossa

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

UNESP → Universidade Estadual de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Alterações na grade curricular do curso de Letras/Espanhol da UENP/CJ 2011-2014	127
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Respostas à pesquisa (escola pública e escola particular)	149
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Armandinho	52
Figura 2 - Armandinho	86
Figura 3 -Manifestações	99
Figura 4 - Governo	99
Figura 5 - Doutorado	100
Figura 6 – Dia do professor	114
Figura 7 – Professora Rica	114
Figura 8 – Professor mendigo	115
Figura 9 – Seleção “Justa”	119
Figura 10 – Tribo africana.....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. PREOCUPAÇÕES EDUCACIONAIS E O CAMINHO PERCORRIDO	26
1.1 Dizeres acerca da situação, dos porquês e dos propósitos	26
1.2 Abordagem metodológica: caminhos da pesquisa	32
1.2.1 Tratamento dos dados ancorados na Análise do Conteúdo	36
1.2.1.1 Pré-análise	37
1.2.1.2 Exploração dos dados	41
1.2.1.3 Tratamento dos resultados, inferências e interpretações	42
2. UM PANORAMA SOBRE CURRÍCULO, TEORIAS CURRICULARES, TEORIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	46
2.1 O currículo: “um território contestado”	46
2.2 Em cena as “teorias do currículo”: das tradicionais às críticas e pós-críticas	52
2.3 O currículo e o ensino: “de que lado estamos?”	60
2.4 As pedagogias do “aprender a aprender”: unidas pela “negação das formas clássicas de ensinar”	66
2.5 A criação da Pedagogia Histórico-Crítica	75
3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, PESQUISA E MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO: RUMOS INCERTOS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA	81
3.1 Formação de professores e pesquisa na mira da universidade mundial	81
3.2 (De) formação e “sociedade do conhecimento”: (in)formar para o mercado de trabalho	86
3.3 Currículo, educação, professor e mercado: peças de um jogo de interesses	93
3.4 Um panorama sobre o ensino superior e a instituição do Curso de Letras no Brasil	101
3.5 Fechamentos e suspensões de cursos de licenciatura: crise e promessas de educação no seio da “Pátria Educadora”	112
4. ELEMENTOS QUE CIRCUNSCREVEM O MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS DO CLCA DA UENP/CJ	124
4.1 De Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA) a Centro de Letras, Comunicação e Artes - CLCA/UENP/CJ	124
4.2 O Projeto Pedagógico de curso-2014 do Curso de Letras: contextualização	125

4.3 Alterações na grade curricular do curso de Letras Português/Espanhol da UENP/CJ 2011-2014	126
4.4 Das Atividades Acadêmico-Científicas-Culturais (AACC)	132
4.5 Do Estágio supervisionado	133
4.6 Do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	134
4.7 Perfil do professor idealizado no PPC Letras 2014	137
4.8 O professor idealizado pelas Diretrizes Curriculares e pelo PPC 2014 do CLCA da UENP/CJ: intersecções, continuidades e rupturas	139
4.9 “Ubuntu” versus “eu”: histórias, saberes, escolhas, práticas e conscientização	147
4.9.1 Um novo <i>ethos</i> ? Elementos para (re)pensar a formação inicial de professores	155
CONCLUSÃO	159
REFERÊNCIAS	164

INTRODUÇÃO

Na obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (1999, p.12), o narrador, Rodrigo S. M. esclarece: “Como eu irei dizer agora, essa história será o resultado de uma visão gradual [...]”.

É visão da iminência de. De quê? Quem sabe se mais tarde saberei. Escrevo em traços vivos e ríspidos de pintura. Estarei lidando com fatos como se fossem as irremediáveis pedras de que falei. Embora queira que para me animar sinos badalem enquanto adivinho a realidade (LISPECTOR, 1999, p.17).

Em outra passagem, é possível perceber uma identificação do narrador com sua personagem, a pobre nordestina Macabéa. Uma identificação um tanto negativa, porém simultaneamente protetora, permitindo-lhe distanciar-se da criatura que tanto o incomoda. Instaura-se uma contradição entre o não ter nada a ver com a moça e o se escrever todo através dela:

Vai ser difícil escrever essa história. Apesar de eu não ter nada a ver com a moça, terei que me escrever todo através dela por entre espantos meus. Os fatos são sonoros, mas entre os fatos há um sussurro. É o sussurro o que me impressiona (LISPECTOR, 1999, p.24).

E os seus espantos talvez sejam fruto do conflito gerado pelo saber-se Macabéa e o saber de Macabéa. Guardadas as devidas proporções, neste momento, faço uso da fala de Rodrigo S. M. para externar o meu sentimento ao enveredar pelos caminhos desta pesquisa, uma vez que, a cada passo dado, vou-me (re)descobrendo em meio a paisagens que surgem, vou tentando pisar firme num terreno do qual sou parte. Explico-me.

Ao ter a disciplina Língua e Cultura Latinas, que eu ministrava no primeiro ano do curso de Letras do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus* de Jacarezinho, doravante CLCA da UENP/CJ, alterada, por conta da nova matriz curricular, que passara a vigorar em 2014, pude perceber, com uma nitidez espantadora, do quanto minha formação e minha atuação fora, até então, alienante em relação aos aspectos sociais, e do quanto eu poderia também estar repassando isso para meus alunos. Ao me deparar com a incumbência de ministrar, no quarto ano do mesmo curso, a disciplina Políticas Públicas e Gestão Educacional, que exigiu de mim reflexões mais pontuais sobre a profissão docente e as políticas educativas, teorias pedagógicas e curriculares, que norteiam o processo de formação inicial, e posterior atuação nos níveis fundamental II e ensino médio,

senti o quanto há ainda que se fazer para clarear não só a formação docente inicial, mas a nossa própria também. E digo clarear a nossa própria, de modo que mergulhemos no social e não apenas repitamos que a educação está imersa no social, que compreendamos o que isso significa e as implicações de nossa forma de ensinar para o futuro professor. Entendi que era urgente começar a trajetória.

Percorrer um trajeto significa ir de um lugar a outro; e trajetória, por sua vez, de acordo com o *Minidicionário Aurélio* (HOLANDA, 1993), significa “linha descrita por um corpo em movimento”. Recorro à definição da palavra para tentar construir uma metáfora imagética dessa minha passagem, desse movimento pelo qual passei no decorrer deste processo de pesquisa.

Como professora que durante, pelo menos, 10 anos da carreira acadêmica havia trabalhado em instituições privadas, nas quais somos tratados mais como técnicos do que como professores, cumprindo programas que já vinham delimitados, a fim de passar por avaliações, que também já estavam previstas, ou seja, com tudo engessado, dei-me conta da alienação que sofremos. E que, por vezes, passamos para nossos alunos. Isso me incomodou muito. É por esse motivo que empreender esta pesquisa e adentrar esse emaranhado que é a esfera da educação e, conseqüentemente, a formação docente inicial foi um exercício de transcendência, de transformação.

A cada leitura, paradas, dúvidas, reflexões, medos, entusiasmos... espantos! E espantar-se consigo mesmo é algo que faz com que a gente acorde e se entenda parte de um processo do qual não podemos nos esquivar; há muito a ser feito. E, se não posso mudar o mundo de uma vez, contribuo por começar pela “minha aldeia”: O CLCA da UENP/CJ. Quem sabe, outros a vejam mais bonita e, assim, desejem a sua também.

Afinal, as mudanças na educação começam a ser engendradas a partir do momento em que seus participantes se veem como os agentes da transformação que tanto se espera. E se como professora sou levada a constantes reflexões sobre as relações entre a formação inicial docente e a posterior prática do egresso na educação, provavelmente meus questionamentos também sejam compartilhados por outros profissionais da área. É preciso, então, unir vozes, denunciar e ampliar a discussão. Foi esse o meu propósito.

Por certo, ao nos integrarmos a essa discussão ou, ainda, ao iniciarmos um trabalho, temos hipóteses e perguntas que nos inquietam. Enfim, estamos envolvidos com algo que nos instiga e para o qual buscamos uma resposta, provisória que seja. Triviños (2011, p.93), ao discorrer sobre a delimitação do problema de pesquisa, pondera que é recomendável que o investigador, ainda que não necessariamente, pertença à área onde está surgindo, ou surgiu, a

questão problemática. Concorde com Triviños, e me sinto ainda mais instigada a empreender a pesquisa, que ora apresento, porque a área da Educação, com a qual me identifico, tem muitos nós para serem desatados. Alguns desses nós, em especial, intrigam-me e me impõem a buscar respostas que me auxiliem a desatá-los.

Inquietam-me pontos concernentes ao processo de formação inicial docente em geral e, em particular, no curso de Letras, ao curso de minha formação e presente atuação, como professora. Preocupo-me com a ação dos egressos no seu espaço de trabalho (Educação Básica), pois acredito que, durante o processo de formação inicial, o que ensinamos e mesmo o modo como agimos tornam-se referência para suas ações posteriores.

Ademais, diante da realidade social brasileira, vejo na atuação do professor uma possibilidade de resistência aos ditames de uma parcela da sociedade que, detentora do poder de produção, governa o país, impondo seus interesses particulares. Tais interesses, certamente, não incluem a construção de uma sociedade menos desigual, ao contrário, marginalizam e oprimem aqueles que constituem a mão de obra necessária para a concretização de seus objetivos. E amplia-se assustadoramente a desigualdade social.

Apesar de estarmos sob a administração de um governo, cujo slogan é “Pátria educadora”, a educação pública gratuita enfrenta sérios problemas, em todos os níveis. E os que vivemos o dia a dia da educação somos surpreendidos, a cada instante, com medidas absurdas, que intensificam a deterioração da escola e universidades públicas, levando-as a tomar medidas que contradizem o seu compromisso com o bem-estar coletivo.

As mudanças na relação entre capital, trabalho e educação, decorrentes do contexto neoliberalista globalizado, e da ênfase com que nos venderam a globalização como algo que nos levaria ao “primeiro mundo”, algo que nos tornaria a todos ultra-felizes, culminaram, dentre outras desastrosas consequências, na mercadorização da educação ou, para ser mais específica, na mercadorização da educação escolar (ensino)¹, lembrando que, como parte integrante das relações sociais, a educação escolar, ou seja, a educação formal, integra a dinâmica das formas de organização e das relações sociais. Desse modo, suas finalidades e processos são determinados por diferentes interesses das classes sociais, materializando, assim, questões de ordem social, política, econômica e cultural.

Em decorrência das mudanças supracitadas, a educação escolar deixa de ser considerada como um bem coletivo, um meio de conscientização, formação e emancipação

¹ Nesta pesquisa, tratei, diretamente, da educação escolar (formal), que difere da educação informal, por seu caráter de atividade intencional, estruturada, sistematizada e ser objeto de trabalho específico da escola e, portanto, do professor. Mesmo nas ocorrências em que expresso mercadorização da educação, porventura, não apareça adjetivada, é a ela [educação escolar] que estou me referindo.

humana, e passa a ser manipulada como um produto e, portanto, negociada de acordo com a lógica da política neoliberalista, visando à produção e ao lucro.

Desse modo, a universidade pública, considerada onerosa para o Estado, perde espaço para instituições privadas, cujo compromisso é, sobretudo, com a formação profissional. Nesse contexto, a pesquisa e o comprometimento com uma formação científica sólida passam a ser vistas como desnecessárias, uma vez que não atendem aos preceitos de flexibilidade, competitividade e produtividade, advindos da política neoliberalista. Por outro lado, a formação aligeirada e pragmática oferecida pelas instituições, que atuam seguindo o modelo gerencial, destaca-se como a que melhor responde aos objetivos desse, agora, mercado do conhecimento. Ou seja, as que melhor alimentam a (pseudo)sociedade do conhecimento. E a universidade pública deixa de ser uma prioridade, assim como a educação básica.

Mesmo após a promulgação da LDB 9394/96, ratificando a primazia da educação para todos, conforme proclamava a Constituição Federal de 1988, os avanços foram praticamente irrisórios. Apesar da expansão do número de vagas nas escolas públicas, atendendo ao anseio do povo, não houve, em contrapartida, investimentos na formação de professores para atender a essa nova demanda e, tampouco, na criação e melhoria das escolas públicas de educação básica. De lá para cá, os problemas acumularam-se e tomaram proporções gigantescas.

A qualidade de ensino, no Brasil, em todos os níveis, caiu bruscamente e, com isso, intensificou-se a cisão entre as classes sociais. Assistimos a consideráveis avanços científicos e tecnológicos e, contrariamente, a uma degradação da qualidade de vida para a maioria das pessoas, excluídas por não se ajustarem a chamada “sociedade do conhecimento”. Estes últimos 20 anos de políticas neoliberais não se furtaram em evidenciar a que vieram os diferentes governantes e governos. Recuperaram o espírito autoritário e devastador, outrora vivido com o regime militar, hasteando uma bandeira democrática e proclamando promessas de progresso e de uma vida melhor. Um legado de desigualdade, desemprego, concentração de renda e miséria são o saldo desses anos. É com ele que temos que lidar.

Em meio a esse emaranhado, a educação, em que pesem os problemas que apresenta, ainda é apontada como um meio para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento do país. Seja como for, a educação representa, sem dúvida, uma forma de poder. Ter a posse desse poder significa controlar um instrumento que pode ser usado tanto para oprimir quanto para conscientizar, oferecer resistência e resgatar a cidadania. Por isso, a educação escolar, e os elementos que a compõem são objeto de disputa entre grupos sociais que, por meio de

teorias, pretensamente neutras, manipulam o que deve e o que não deve ser ensinado, e a quem cabe o quê. Dessa forma, antecipam-se lugares que os indivíduos devem ocupar na sociedade, perpetuando e acentuando diferenças, a partir de estratégias que fazem tudo parecer natural.

Assim é que o currículo e as teorias pedagógicas que norteiam o trabalho educativo passam a ser uma arena de disputas e controvérsias, à medida que representam interesses naturalmente divergentes. Ao optarmos por uma teoria pedagógica, estamos buscando orientações e apontamentos para tornar reais nossos objetivos e, assim também, revelamos o lado que escolhemos (De que lado estamos?).

Por conseguinte, neste trabalho, a interpretação que fui construindo acerca da formação inicial de professores, na universidade pública; dos documentos que norteiam diretamente as licenciaturas, especificamente, o curso de Letras no Brasil; das teorias curriculares; as teorias pedagógicas, a mercadorização da educação escolar e da, posterior, investigação no PPC 2014 proposto pelo CLCA da UENP/CJ teve como ponto de partida o entendimento de que a intensa modificação das relações entre capital e trabalho tem atingido diretamente a educação, em todos os níveis, e gerado consequências negativas para aqueles que mais precisam dela.

Imersa nesse contexto, então, interessou-me estudar o PPC 2014 do curso de Letras Português/Espanhol² no qual atuo, no CLCA UENP/CJ. Com efeito, as perguntas que serviram de norte para a pesquisa foram: Qual(is) teoria(s) pedagógica(s) fundamenta(m) a construção do PPC 2014 do CLCA da UENP/CJ? E qual o perfil (tipo) de professor, fruto dessa formação? Para tanto, o objetivo geral estabelecido foi investigar as tendências pedagógicas de formação de professor que subjazem no Projeto Pedagógico de Curso do curso de Letras (PPC 2014), do CLCA da UEN/CJ, e apontar características desse modelo de formação.

Como objetivos específicos, estabeleceram-se:

- a) identificar as tendências pedagógicas que fundamentam o PPC do curso de Letras do CLCA da UENP/CJ;
- b) sintetizar o perfil do futuro professor, fruto dessa formação;

² Esclareço que o PPC 2014 abrange os cursos de Letras Português/Espanhol e Letras Português/Inglês. O conteúdo, carga horária e atividades propostas para esses dois cursos são exatamente iguais, distinguindo-se, apenas, no que diz respeito às habilitações específicas em Língua estrangeira (LE). Neste trabalho, farei referência apenas ao curso de Letras Português/Espanhol.

c) investigar a concepção de educação escolar de concluintes do ensino médio formados por egressos de cursos de Letras, cuja elaboração de currículo foi orientada pelas atuais DCNs.

d) discutir se as teorias pedagógicas que fundamentam o PPC 2014 do CLCA da UENP/CJ proporcionam condições para que o egresso assuma a docência de forma crítica, adotando os ideais de uma educação comprometida com o ensino e com a emancipação humana.

Para desenvolver este trabalho, estruturei-o da seguinte forma: no Capítulo 1, relatei, sucintamente, algumas preocupações educacionais que acabaram por desencadear reflexões que me levaram a pesquisar o tema currículo, teorias curriculares, teorias pedagógicas, mercadorização da educação escolar e suas implicações na formação inicial de professores, e expus os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram esta pesquisa. No Capítulo 2, discorri sobre as teorias curriculares e as teorias pedagógicas, bases para a discussão que tracei, e discuti suas concepções. Enfatizei a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e suas divergências em relação às teorias agrupadas sob o lema “aprender a aprender”.

No capítulo 3, reporteime à formação inicial de professores, problematizando e discutindo elementos ligados à pesquisa na universidade e sua relação com o mercado de produção; discuti, na perspectiva da PHC, as falácias embutidas na enaltecida “sociedade do conhecimento”, problematizei a relação entre currículo, educação, professor e mercado, como elementos de disputa de um jogo de interesses entre diferentes grupos sociais e tracei um panorama sobre o ensino superior e a instituição do Curso de Letras no Brasil. Referi-me, ainda, ao estado em que se encontra a procura por cursos de licenciatura, num momento em que a educação, embora eleita como prioridade, encontra-se em situação de abandono, e o professor tende a não ser visto como a figura principal na apropriação de conhecimentos pelo aluno.

No capítulo 4, apresentei o CLCA da UENP/CJ e o PPC 2014 do Curso de Letras Português/Espanhol, que passou a vigorar em 2014, destacando as alterações que nele foram feitas em relação ao PPC anterior (2011-2013). Na sequência, à luz do referencial teórico exposto, no decorrer do trabalho, das reflexões e discussões levantadas, investiguei, nesse PPC 2014, os elementos supracitados e apresentei, também, uma pesquisa, que realizei com meus alunos do 4º ano de Letras, em duas escolas da educação básica, acerca da concepção dos alunos concluintes do ensino médio sobre a educação escolar. Além disso, inseri algumas

reflexões e apontamentos acerca dos elementos depreendidos na análise, em torno da formação inicial de professores.

E, por fim, na conclusão, explicitarei as respostas para as perguntas que nortearam a confecção deste trabalho, e que foram construídas no decorrer desta investigação. Expus algumas observações do “quadro” que formei sobre os problemas encontrados, levantei algumas novas questões e mencionei as possíveis contribuições do trabalho apresentado.

Antes, porém, de iniciar a trajetória que propus, cumpre fazer alguns esclarecimentos. Esclareço, primeiramente, que não faço distinção entre os termos conhecimentos e saberes³ neste trabalho, e que os autores que aqui trouxe, respeitadas as suas particularidades, entendem que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizando a necessidade de superação dessa sociedade. Esses autores, a partir de suas críticas, buscam entender como e com que intensidade a educação contribui ou não para reprodução/libertação dessas relações de dominação. No entanto, esse ponto em comum de forma alguma se traduz num sinônimo de que haja um consenso entre eles, conforme alerta Duarte (1999). Por vezes, as teorias críticas, nas quais estes estão inseridos, apresentam grandes e fundamentais pontos de divergências, dividindo-se e se chocando em questões tais quais:

Quais sejam essas relações de dominação, qual sua origem, qual o papel da educação em sua reprodução, quais as formas pelas quais se realiza essa reprodução na educação em geral e na educação escolar em particular, se é possível realizar algo em educação que contribua para a superação das relações sociais de dominação, etc. (DUARTE, 1999, p.8).

Não discuti as diferenças de enfoque destes autores, nem me detive na classificação de suas tendências políticas ou didáticas, isso fugiria ao escopo deste trabalho. Utilizei-me do que entendo que eles têm em comum: a visão crítica e denunciadora da realidade educacional, e “a busca pela desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações” (DUARTE, 1999, p.8). Isso sem perder de vista que podem adotar, de acordo com as suas concepções, ideias diferentes, por vezes, até divergentes e conflitantes, sobre as formas de agir para a concretização dos seus objetivos (DUARTE, 1999).

Em segundo lugar, por conta das diferentes interpretações que conferem ao seu legado, refiro-me, em especial, a Paulo Freire. Destaco que me interessou na teoria freireana o

³ Tomo aqui os vocábulos saberes e conhecimentos para me referir ao patrimônio científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade até o presente momento.

que ela tem em comum com os princípios dos outros estudiosos presentes neste trabalho. Isto é, interessou-me o seu caráter crítico e denunciador das desigualdades sociais. Interessou-me a sua ênfase em destacar a emancipação humana, por meio da educação, por meio do conhecimento. Paulo Freire, no meu ponto de vista, não advoga contra a transmissão de conhecimento, e não é a ela que se referiu ao cunhar a sua conhecida expressão “educação bancária”. Mesmo a formação política e emancipatória defendida por Paulo Freire demanda transmissão dos mais elaborados conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Destarte, seria contraditório aceitar que ele é contra a transmissão de conhecimento.

Ciente de que há críticas à sua obra, concepções, sua maneira [talvez] demasiado utópica de reivindicar mudanças, etc., ainda assim, não poderia deixar de trazê-lo para este trabalho. Além disso, cabe mais uma ressalva. Erroneamente, por pregar a necessidade da conscientização humana para consolidação de um mundo menos desigual, há pessoas que consideram Paulo Freire um marxista, quando, na verdade, não o é. Nas palavras de Saviani (2010, p.331),

Vê-se que na *Pedagogia do oprimido* os autores que integram, de algum modo, a tradição marxista constituem a maioria. Além de Marx, Engels e Lênin, temos Rosa Luxemburgo, Lukás, Mao Tse-Tung, Lucien Goldmann, Althusser, Kosik, Marcuse, Debret, Guevara, Fidel Castro, Sartre. No entanto, isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo. Na verdade, é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicita na *Fenomenologia do espírito*. Quanto aos autores marxistas, eles são citados incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com a perspectiva teórica. Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial.

Saviani (2010, p.335) reconhece o caráter inovador e a importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira e destaca o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite. Para Saviani, Paulo Freire “foi com certeza um dos maiores educadores entre os poucos que lograram reconhecimento internacional”.

Com efeito, após sua morte em 1997, a uma maior distância, seu legado deverá ser objeto de análises mais isentas. Entretanto, afirma Saviani (2010) que, independente de qualquer que seja a avaliação a que se chegue, não é possível deixar de reconhecer seu engajamento e sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos. Estes, no início do século XXI, “no contexto da ‘globalização neoliberal’, compõem a massa crescente

de excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda” (SAVIANI, 2010, p.336).

Feitos esses esclarecimentos e prestes a seguir o percurso delineado, participo, ainda, que, neste processo de pesquisa, a jornada que trilhei não foi, certamente, uma tarefa fácil. Contudo, tornou-se um desafio engrandecedor e necessário, do qual não pretendo me ocultar. Ademais, como bem salienta Apple (1999, p.19),

A nossa missão é **ensinar e aprender; investigar** de uma forma tão séria quanto merece o tema da investigação; **aceitar a crítica do que dizemos com respeito e abertura**; ansiar por isso de modo que também possamos ser estimulados a desafiar e a **reformular o nosso próprio senso comum**, do mesmo modo que pedimos a outros para desafiar o seu (Grifos meus).

Com esse propósito, empenhei muitos esforços para empreender este trabalho. Durante o processo de seu desenvolvimento, fui e voltei várias vezes, refazendo caminhos que eu havia percorrido, revendo teorias, pressupostos, hipóteses, indagando, descartando umas e avaliando outras. Foi um vai e vem constante, permeado por dúvidas, angústias, momentos de desânimo; mas também por alegrias e, acima de tudo, pela vontade de ampliar meus conhecimentos. Em que pesem os fatores pragmáticos envolvidos com esta etapa de minha vida e formação, este período em que me dediquei aos estudos e a escrita desta tese teve, não o sentido de momentânea interrupção de minha vida cotidiana, mas o de transcendência em relação a ela.

E tudo isso só fez reforçar em mim a crença de que realmente somos movidos por uma força bem maior do que os nossos medos e que, verdadeiramente, *cognitio spiritum liberat*, pois é isso: o conhecimento liberta o espírito. Mas, confesso, estando para finalizá-la [a pesquisa], ainda se me apresentam interrogações pungentes sobre o conteúdo e o encaminhamento que lhe dei. Estou certa de que essas interrogações me acompanharão para além da defesa da tese. Não há como fugir disso, pois interrogar é próprio da condição daquele que descobriu a si mesmo, que transcendeu. É esse indagar que me move. “Quem se indaga é incompleto” (LISPECTOR, 1999, p.15).

1. PREOCUPAÇÕES EDUCACIONAIS E O CAMINHO PERCORRIDO

Pretendo, como já insinuei, escrever de modo cada vez mais simples. Aliás, o material de que disponho é parco e singelo demais, as informações sobre os personagens são poucas e não muito elucidativas. Informações essas que penosamente me vêm de mim para mim mesmo, é trabalho de carpintaria.

Clarice Lispector (1999, p.24)

1.1 Dizeres acerca da situação, dos porquês e dos propósitos

Em *Formação de professores*: a constituição de um campo de estudos, Marli André analisa, com base em cinco critérios postos por Garcia (1999)⁴, o processo de constituição do campo de formação de professores. Inicialmente, a autora reconhece que, desde os anos 1990, tem havido um crescente interesse por pesquisas científicas pelo tema formação docente, atreladas, em um primeiro momento, ao campo da Didática, mas que já se anunciavam como uma área em constituição dentro do campo pedagógico, distinguindo-se da Didática, da Prática de ensino e do currículo (ANDRÉ, 2015, p.174).

Apoiada em escritos de estudiosos da temática como Mizukami, Imbernón, Marcelo Garcia, entre outros, e discussões realizadas em encontros científicos, em especial “nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho de Formação de Professores, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped)”, André procura “clarificar o que constitui realmente o objeto da formação docente”, ressaltando a riqueza do debate, em decorrência das diferentes formas de se olhar para a questão (ANDRÉ, 2015a, p.175). Então, a autora faz um percurso que abarca os diferentes conceitos que têm sido relacionados à formação docente pelos estudiosos da área, e examina a forma como esse mesmo objeto vem sendo abordado nas pesquisas, no âmbito dos programas de pós-graduação. André destaca o aumento no volume de trabalhos científicos sobre a temática, bem como o interesse dos pós-graduandos.

Na sequência, a autora sinaliza para uma queda nas pesquisas que têm como foco a formação inicial, desde os anos 2000, salientando que, nesse período, a temática priorizada passou a ser a identidade e profissionalização docente, e informa que os estudos mais recentes têm como intenção dar voz ao professor e conhecer o seu fazer docente.

⁴ Os critérios são: Existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (ANDRÉ, 2010, p.174).

Ponderando os méritos e importância de cada um dos enfoques dados à pesquisa sobre a temática formação docente, André, no entanto, expõe sua preocupação sobre a queda no número de estudos sobre formação inicial: “Este fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios do século XXI” (ANDRÉ, 2015a, p. 177). Infelizmente, não se trata de problemas novos, pois há muito que se vem discutindo a situação das licenciaturas no nosso país. No entanto, apesar de alterações significativas na legislação brasileira sobre a questão da formação de professores, pouco ou nada mudou nesses cursos.

Desse modo, diante das modificações que vêm ocorrendo na sociedade em geral, na educação básica, no ensino superior e, sobretudo, diante da complexidade que envolve o processo de educação, entendida como um ato social, histórico e político, na presente pesquisa, intento encontrar informações que revelem dados, por vezes, ocultos na formação inicial docente, que sirvam de base para discussões, aprofundamento e incentivo para realização de futuros estudos. Caminho, pois, em busca do dissenso. E, pelo visto, há muito que se discutir, há muito que se fazer ainda. E isso não é negativo, afinal,

Quem é inteligente sempre aprende, porque está em atitude de pesquisa. Naturalmente muda de posição, no dinamismo natural de uma realidade variável e surpreendente. Ao contrário da tendência teórica típica que “ensaca” a realidade na teoria, a pesquisa prática busca o movimento contrário: colocar realidade na teoria, obrigando a teoria a se adequar e nisto a se rever, mudar e mesmo se superar. Assim chegamos a reconhecer que o critério mais pertinente, criativo, formal e politicamente, da cientificidade é a *discutibilidade*: somente o que é discutível, na teoria e na prática, pode ser aceito como científico (DEMO, 2011, p.29, grifo do autor).

Deveras, a educação e o ensino são, sem dúvida, objetos de *discutibilidade*, para usar o termo de Demo (2011). Saviani (2013), ao descrever a natureza e especificidade da educação, menciona que ela é um fenômeno próprio dos seres humanos e que, para compreender a sua natureza, passamos pela compreensão da natureza humana. Por conseguinte, o autor discorre sobre a transformação intencional que o homem faz sobre a natureza e sobre a criação do mundo da cultura, que tem origem nesse processo de “trabalho material”. Este decorrente de objetivos que, por sua vez, derivam de uma antecipação mental propiciada pela capacidade de o homem produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (“trabalho não material”). Estes elementos constituem “a produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”, a qual pertence também à educação (SAVIANI, 2013, p. 13). E, quanto à especificidade da educação, Saviani postula que:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p.13).

Não obstante a sua grandeza, verdade é que a sociedade, muitas vezes, atribui à educação culpas e funções que não são dela. Por seu turno, a educação, muitas vezes, também, assume funções que não são ou, pelo menos, não deveriam ser dela, em detrimento daquilo que lhe confere a sua essencialidade e a coloca como fundamental para as transformações sociais. Por certo, são várias as questões que atuam em conjunto para essas transformações, e a educação não tem forças para resolver essa questão isoladamente. No entanto, se assim o é, igualmente, é inegável a sua importância e a necessidade, cada vez maior, de se examinar as questões que a envolvem. E isto vem sendo feito.

O número crescente de trabalhos que têm como foco, por exemplo, assuntos sobre as políticas educativas e curriculares, educação e mercado, além da discussão sobre a formação de professores, em diferentes etapas, evidencia uma preocupação com a qualidade da educação em todos os níveis. Com isso, a educação superior, em especial, os cursos de graduação que formam professores para atuarem na educação básica⁵, ou seja, as chamadas licenciaturas vêm recebendo considerável destaque em nosso país.

Esse fato decorre, conforme aponta José Carlos Morgado, na apresentação do livro *Políticas educacionais e (re)significações do currículo* (PEREIRA; MOURA, 2006, p.5), de diversos fatores, dentre os quais o “impacto da globalização, ascensão de correntes neoliberais, modelos de ensino, novas filosofias educacionais”. Com efeito, tal discussão está envolta em compromissos e conflitos entre grupos e perspectivas divergentes, passando, no campo social, entre outras coisas, por aspectos que versam, conforme Morgado (PEREIRA; MOURA, 2006, p.5), sobre o “desempenho dos professores, o desajustamento dos programas, a queda dos níveis de formação, a necessidade de áreas curriculares, a importância de prepararem-se alunos para utilizarem as tecnologias da informação e da comunicação”, por exemplo.

⁵ Refiro-me particularmente aos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) e ao ensino médio.

Notoriamente, há que se repensar a formação inicial de professores, uma vez que os problemas continuam a se arrastar e atingir gerações e mais gerações, perpetuando atitudes e cristalizando ações que, conforme se pode notar, não têm contribuído para a tão prometida transformação social, mas reforçado diferenças e desigualdades.

Nesse contexto, estamos imersos num período em que ganham notoriedade, dentre os temas citados, eventos sobre a temática “formação docente”. Fortalecem-se, no Brasil, os estudos, fóruns e debates em grupos, núcleos de pesquisa e trabalhos acadêmicos, que têm por objetivo fazer uma revisão em torno do assunto, em todas as esferas da educação, desde o nível básico até os cursos de licenciatura. Dentre os diversos grupos e núcleos de pesquisa aos quais me referi, cito como exemplo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); o Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Formação de Professores e Espaço Escolar (GPFOPE) da UNESP/Campus de Presidente Prudente; o Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (FORMACCE-em aberto) da Universidade Federal da Bahia (UFB); o Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas (GPPEPE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); o Grupo de estudos sobre política e trabalho docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), O Grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e o Núcleo de estudos sobre currículo, cultura e sociedade –NECCSO da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Núcleo de Estudos de Currículo, cujo grupo de pesquisa é coordenado por Antônio Flavio Barbosa Moreira⁶, da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e Márcia Serra Ferreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E há tantos outros.

Dentre os diversos trabalhos que têm sido realizados sob o tema formação docente, menciono duas pesquisas, que trazem informações substanciais sobre a atual condição da formação docente no nosso país, relacionadas à melhoria da qualidade da educação, quais sejam, em março de 2009, surge *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. Nesta obra, Bernardete Gatti e Marina Muniz Rossa Nunes analisam os currículos dos cursos de formação de professores dos cursos referidos no título do seu livro. Rica em informações, ao final, no tocante aos currículos e ementas analisados, Gatti e Nunes (2009,

⁶ As minhas primeiras leituras sobre currículo vieram desse autor. A eles seguiram-se Apple, Pacheco, Silva e outros mais que foram sendo apresentados.

p.152), após elencarem os pontos frágeis encontrados, retomam e reafirmam [...] “o lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira”.

Em setembro do mesmo ano, a obra *Professores do Brasil: impasses e desafios*, das professoras Bernadete Angelina Gatti e Elza Siqueira de Sá Barreto, com o apoio e publicação da UNESCO, traz um detalhado material, cujas informações e análises fornecem um quadro significativo sobre dimensões da questão docente, dentre as quais destaco: condições de cursos de formação inicial e continuada, organização e política docente, carreira e remuneração.

Nessa obra, as autoras ratificaram que as condições de formação de professores ainda estão bastante distantes de serem satisfatórias e constataram, em consonância com o que já haviam exposto na obra anterior (março de 2009), que os cursos não apresentam um perfil profissional claro de professor; seus currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos teóricos, metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Pode-se concordar ou não com os dados e interpretações que as autoras apresentam nessas obras; todavia, não há como negar que são resultados de um trabalho de fôlego, e que as informações trazidas são uma relevante contribuição para promover discussões sobre essa área. Problematicar tais questões, discutir e analisar são, sem dúvida, um ponto de partida para agir, renovando práticas das quais somos herdeiros e, muitas vezes, propagadores.

Assim, neste momento em que os estudos se voltam para pensar o currículo de todas as licenciaturas, não mais compreendido e planejado como um conjunto de disciplinas, torna-se propício rever o PPC do curso de Letras, compreendendo-o como um elemento que não apenas estrutura o curso, mas envolve questões sociais ocultas em teorias pedagógicas, que sedimentam maneiras de se entender a educação e que arquitetam a formação de um determinado perfil (tipo) de professor.

Mesmo porque, embora crescente, a demanda por pesquisas acerca da formação inicial de professores, pode-se dizer que o assunto é, ainda, um problema nunca satisfatoriamente enfrentado e, portanto, não resolvido. Os poucos caminhos apontados são quase sempre ambíguos, insatisfatórios e reticentes. Nesta perspectiva, Romanowski (2012, p.174) afirma que:

O debate sobre os currículos dos cursos de graduação – especialmente os de formação de professor – e sobre a fragilidade na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, bem como o distanciamento entre escola e universidade, indica que os problemas históricos existentes nesses cursos ainda não foram superados, inclusive a estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, que indica a desarticulação

entre as disciplinas, a falta de relação entre as escolas da educação básica e as faculdades que ofertam os cursos de formação de professores (p.174).

Paralelamente, nas universidades, divergências se materializam nos PPCs, enfocando diferentes formas de trabalhar os conhecimentos instituídos nos seus currículos, com vistas à preparação do futuro professor para a realidade em que irá atuar, isto é, na educação básica. Desse modo, a discussão, aqui proposta, é relevante na medida em que tratei de um curso que forma, em primeira instância, professores que agirão, sobretudo, na educação básica. E, mais, professores que ministram disciplinas basilares para a formação intelectual do aluno, independente da futura área de atuação do educando, pois seu objeto de ensino gira em torno especificamente do ensino da leitura e da escrita.

Vale dizer, também, que, com a consolidação da UENP⁷, trabalhos que tenham seus cursos como fonte para análises, visando tanto ao aprimoramento do trabalho docente quanto ao melhoramento da estrutura disponível, serão, por certo, importantes para, por exemplo, burilar a prática pedagógica, corrigir desvios e reajustar metas de acordo com as reais necessidades da comunidade acadêmica.

Alerto para o fato de que, como tratei do processo de formação inicial de profissionais, que atenderão, de modo geral, à educação básica, por vezes, passei por questões relativas a esse nível de ensino. Procedimento compreensível, uma vez que a formação inicial de professores está intimamente ligada a ela, e esta ligação se personifica em documentos que norteiam a organização da formação docente.

O Parecer CNE/CP 009/2001, inclusive, destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 “Contemplando as disposições do Artigo 13⁸ [...] dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores” (BRASIL, 2014b, p.13) e ressalta que “É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei ao constituir a **educação básica como referência principal para a formação de professores**” (BRASIL, 2014b, p.13, grifos meus). E, obviamente, todos os problemas devem ser atacados em conjunto, seria errôneo pensar que é possível salvar um único segmento, opondo-se as pontas do sistema.

Por esse prisma, aponto, em consonância com Apple (1999), que é necessário olhar para o que é ensinado não apenas como uma questão educacional, mas como uma questão

⁷ Uso o termo consolidação porque a UENP é uma Universidade nova. Ela foi criada em 28 de setembro de 2006 e constituiu-se, de maneira efetiva, em 2010, com a eleição de sua primeira Reitoria. Mais informações sobre essa instituição serão apresentadas no Capítulo 4.

⁸ O Artigo 13 trata das incumbências dos docentes.

social, ideológica e política. Tarefa essa que merece, sem dúvida, o empenho de nossos melhores esforços. E ao refletirmos sobre formação inicial docente, faz-se necessário reconhecer o movimento histórico das teorias curriculares, bem como das teorias pedagógicas e das relações entre educação e mercado como desencadeadoras de práticas que advêm do modo como as significamos.

Levando em conta a conturbada situação em que nos encontramos, em termos educacionais, refletir e colocar em discussão os elementos que atuam no processo de formação inicial docente é uma maneira de observar como essa formação está sendo gerida, qual a direção que ela vem tomando e a quais objetivos ela atende. Afinal, a educação não é neutra, pelo contrário, ela assume um papel político fundamental, que contribui para a disseminação do conhecimento como objeto da reflexão da prática social para a formação dos cidadãos.

Ademais, críticas associadas a contribuições, que instiguem e que nos tirem da zona de conforto, levando-nos a pensar, são sempre bem-vindas. E podem servir de incentivo para que outros cursos e educadores também revejam a sua prática. Não dá para resolver os problemas de uma só vez, tal qual num sopro mágico, mas podemos tocar aquilo que está mais próximo. É sempre um começo.

E, para começar, é preciso escolher caminhos. Nesse sentido, Oliveira (2006, p.101) apregoa que considerar os processos formativos iniciais implica percorrer “[...] caminhos metodológicos diferenciados na exploração de temáticas diversas, até em interfaces com outras ciências, eventualmente também distintas”. Sobre os caminhos que escolhi, nesta trajetória, discorro a seguir.

1.2 Abordagem metodológica: caminhos da pesquisa

Para responder às perguntas desta pesquisa e atender aos objetivos geral e específicos estabelecidos, desenvolvi este trabalho, a partir de uma abordagem empírica e interpretativa, que envolveu uma Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental (Exploratória e Descritiva).

Gil (1999, p.45) esclarece que a diferença essencial entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental reside na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto. A pesquisa documental, por sua vez, ocupa-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Sobre a Análise Documental, Triviños (2011, p.111), explica que “é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações”. Lüdke e André (1986) entendem que os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. De acordo com as autoras, assim como para Triviños, representam ainda uma fonte natural de informação. “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39).

Do ponto de vista da pesquisa bibliográfica, esta inscreve-se numa concepção crítica, tomando, neste ponto, como base teórica fundamental os estudos de Apple (1989, 1999, 2005); Demo (2011), Duarte (1998, 1999, 2001, 2003, 2010, 2010a), Facci (2004, 2010), Freire (2014, 2015), Giroux (1997), Moreira (2005, 2008, 2013, 2015), Moreira e Candau (2008, 2014), Moreira, Pacheco e Garcia (2003, 2004), Moreira e Pacheco (2006), Pacheco (2001, 2003 e 2005), Romanowski (2012), Saviani (2013, 2010, 2007), Silva (2000, 2010, 2010a), para citar alguns. Tais autores, de variadas nacionalidades e cada um com sua especificidade, ora convergentes ora divergentes, assemelham-se em suas preocupações, pesquisas e estudos de relevante valor para o campo da Educação. Esses estudiosos, com mais ou menos ênfase em determinados pontos, trabalham algumas ideias, conceitos e concepções que versam sobre formação de professores, currículo, educação e mercado, dentre outras, que perpassam a educação escolar.

Nessa trajetória, meu primeiro passo se deu com uma pesquisa e revisão de literatura acerca da formação inicial docente. Cabe informar que a busca por materiais acerca de estudos já empreendidos sobre esse assunto e, também, sobre teorias curriculares e teorias pedagógicas foi um momento muito especial, que exigiu uma atenção além daquilo que eu esperava. Explico-me. O universo de leituras ao qual eu estava me entregando trazia informações, dados e revelações que iam abrindo caminhos, possibilidades, em meio ao conhecimento científico que me chegava e me traziam constantes indagações. Busquei, constantemente, leituras em diversos suportes como livros, dissertações e teses acadêmicas, artigos publicados e revistas especializadas que tratam da formação de professores - material tanto impresso quanto em versões digitalizadas - e percebi que o termo currículo, bem como menções sobre a influência do mercado e das relações entre capital e trabalho sobre a educação, perpassavam a maioria deles. Da mesma forma, notei a recorrência, especificamente, ao termo currículo em textos de importantes teóricos que tratam de Políticas curriculares e da formação docente, como Apple (1999), Demo (2011), Freire (2014, 2015),

Garcia (1999), Giroux (1997), Moreira (2005, 2013, 2015), Moreira, Pacheco e Garcia (2004); Moreira e Candau (2014); Pacheco (2001, 2002, 2003, 2005), Silva (2010), Romanowski (2012), Goodson (2013), Nóvoa (1995, 2014), Saviani (2007), Tardif (2014), etc.

Tais leituras possibilitaram-me uma reflexão mais densa sobre a formação inicial de professores e sua relação com o currículo e com questões de ordem social, o que me fez perceber com mais clareza que conhecer e estudar a formação inicial de professores e seu PPC, atentando para o seu currículo, pode revelar intenções ocultas e objetivos que, nem sempre, coadunam com as necessidades reais dos educandos, em particular, e da sociedade em geral. Além disso, essas leituras reafirmaram o que eu vinha já pensando há tempos acerca da necessidade de examinar a formação inicial de professores. Ainda mais nesse contexto atual em que se agrava a já delicada realidade educacional brasileira, de modo que nós, educadores, estamos em busca de elementos, que nos auxiliem a enfrentar, atravessar e superar a crise pela qual passamos.

Do ponto de vista da pesquisa do tipo Análise Documental, os documentos analisados, nesta pesquisa, são de duas ordens: a) o PPC 2014 do curso de Letras do CLCA da UENP/CJ; documentos oficiais referentes à legislação que fundamenta a criação e o funcionamento dos cursos de licenciatura em geral, e de Letras, em particular. Além da análise dos referidos documentos, também, utilizei como técnica de coleta de dados a aplicação de dois questionários elaborados pela pesquisadora (questionários: alunos concluintes do ensino médio, e professores do CLCA da UENP/CJ). Destes destaca-se que somente o questionário aplicado aos alunos foi analisado, neste trabalho.

Durante o processo de leitura dos documentos, diante das referências que surgiam, do ponto de vista da pesquisa de análise documental, percebi que, antes de analisar o PPC 2014, seria necessário que eu analisasse alguns outros documentos⁹, pelo menos, aqueles mais representativos, que norteiam a construção de cursos de licenciatura em nível superior no Brasil e, em especial, do curso de Letras. Mesmo que não se configurasse uma análise profunda, cujo teor extrapolaria o espaço deste trabalho, sem um olhar analítico e crítico sobre esses documentos não seria possível uma visão ampla sobre o meu objeto de pesquisa.

Após uma revisão sobre os documentos que nortearam a construção dos cursos de Letras no Brasil, determinei que seriam analisados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 2014a), o Parecer CNE/CP 009 de 2001 (BRASIL,

⁹ Todos os documentos citados estão disponíveis na *web*.

2014b), o Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2014c), a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fev. 2002 (BRASIL, 2014d), a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fev. 2002 (BRASIL, 2014e) e a Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2014f). Todos os documentos, aos quais me referi, são disponibilizados em sites públicos na *web*, como o *site* do Ministério da Educação (MEC), por exemplo.

Ao longo do processo de categorização e análise desses documentos, foram surgindo elementos que me levaram a buscar outras leituras, agora, referentes a questões históricas sobre a educação e a criação no ensino superior no Brasil, bem como a conturbada situação em que os cursos de licenciatura passaram a ser necessários no país. Desse modo, ratifico, que a análise documental foi um passo importante, que me trouxe informações e me fez buscar na História elementos para poder melhor interpretá-los. E, ao pensar historicamente esses documentos, fui desvelando a sua aura de neutralidade e me afastando de uma compreensão, por demais, pragmática.

Ademais, abordar esses documentos oficiais foi, como mencionei, realmente, necessário, posto que têm sido, pelo que depreendi nas leituras realizadas, muitas vezes o ponto de partida, para as discussões e pesquisas acadêmicas que têm como preocupação central a formação docente. Outrossim, quanto à questão Histórica, permitiram-me visualizar a concepção de licenciatura formulada pelas políticas educacionais após as conturbadas décadas de 60, 70, 80 e da década de 90, em especial, quando a política brasileira assume ares de democracia e medidas passam a ser tomadas, sob a promessa de se colocar o Brasil “no primeiro mundo”. A educação, nesse contexto, passa a exercer um papel fundamental para a realização das novas conquistas e vai sofrer as consequências disso.

Por conseguinte, a pesquisa documental foi permeada, simultaneamente, por outra pesquisa bibliográfica, pois, conforme enunciado, precisei me amparar em conhecimentos sobre a História da construção do ensino superior no Brasil, dos cursos de licenciatura e, em particular, do curso de Letras, para melhor entender as ideias e ideais que subsidiavam a sua elaboração.

A respeito das reformas educacionais empreendidas na década de 1990, é relevante lembrar que, conforme expõem Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o objetivo principal do processo de reestruturação do ensino superior consistia em modernizar este nível de ensino, e salientam que a concepção de modernização das reformas pressupunha a íntima relação entre educação e mercado. Assim, as políticas para educação superior estavam pautadas em características tais como a expansão, a diversificação, a privatização, a flexibilidade, a descentralização e a racionalização.

Dei-me conta do emaranhado que tudo isso formava. E, ao puxar os primeiros fios desse novelo, começaram a surgir muitos nós. Para desatá-los seria preciso chegar mais perto. Ao me aproximar, vi que esses nós eram formados por outros nós, e todos eles tentavam, dissimuladamente, ocultar os fios que tecem os conflitos na área da educação, ou seja, as relações que se estabelecem entre sociedade, escola, interesses políticos e mercado de trabalho. De alguma forma esse emaranhado é que alinhava os nós que se encontram atados aos PPCs dos cursos de graduação, materializados em seus currículos.

Concomitante à análise dos documentos, voltei a buscar informações sobre as políticas curriculares. Tencionava entender as diferenças entre as teorias curriculares que subjazem a construção do currículo na educação. Inteirei-me das teorias curriculares e fui mergulhando, mais ainda, nas questões históricas e sociais que envolvem a sociedade, a educação e o poder. Busquei, então, subsídios nos conceitos difundidos pela Teoria Crítica do Currículo, que parte de uma crítica à teoria tradicional, denunciando a sua falsa neutralidade, a partir da consideração das questões sociais envolvidas na sua definição e na consequência disso para a formação do indivíduo (APPLE, 2005, 1999, 1989; PACHECO 2003, 2002, 2001; MOREIRA, 2005; MOREIRA; PACHECO; GARCIA, 2004,2003; MOREIRA; MACEDO, 2002).

1.2.1 Tratamento dos dados ancorados na Análise do Conteúdo

Os dados coletados foram analisados segundo técnicas da Análise de Conteúdo, embasada em Bardin (2011). De acordo com essa autora (2011, p. 52), “a **análise de conteúdo** é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Grifos meus). Para Bardin (2011), a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens” (idem, grifos da autora). O desenrolar do referido método da análise de conteúdo inclui, segundo Bardin (2011), três fases: a pré-análise (fase das decisões); a exploração do material e o tratamento dos resultados (fase dos resultados significativos e fiéis); a inferência e a interpretação (que se referem aos objetivos e a outras descobertas).

1.2.1.1 Pré-análise

- a) Escolha dos documentos

Quanto à escolha dos documentos oficiais, esclareço que me ative aos que foram (e ainda são) de consulta obrigatória para a construção de cursos de licenciatura e, em particular, de cursos de Letras. A LDB 9.394/96, como sabemos, é a referência básica para a educação nacional, sendo considerada a “Carta Magna da Educação”, estando abaixo somente da Constituição Federal (CF) de 1988. Por ser o documento que norteia a educação nacional, traz informações preciosas, e merece atenção redobrada, posto que nas suas entrelinhas, não raras vezes, personificam-se, contraditoriamente, interesses que vão de encontro às verdadeiras necessidades da educação brasileira.

O Parecer CNE/CP 009 de 2001 traz Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Parecer CNE/CES 492/2001 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (e outros). A Resolução CNE/CP 1 de 18 de fev. 2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa Resolução apresenta concepções e orientações para todos os cursos de licenciatura. Porém, tendo em vista que tal documento fundamentou a elaboração de todas as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, posteriormente independentes, em diferentes áreas, importa destacar algumas de suas orientações.

A Resolução CNE/CP 2 de 19 de fev. 2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. A Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002 estabelece as diretrizes para os cursos de Letras. Ressalto que há outros documentos que abordam a formação de professores, no entanto, os documentos escolhidos, pelo que constatei, são os mais representativos, essenciais para minha pesquisa. Adianto que a análise interpretativa referente aos dados dos supracitados documentos não ocupam uma parte isolada do trabalho, mas aparecem no decorrer dele, conforme se tornam necessários à compreensão do tema em foco. Com efeito, esses dados se entrelaçam às teorias, reflexões e interpretações que vão tomando forma no decorrer do texto.

Para a escolha dos documentos foram aplicadas as regras que fazem parte desta: regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, descritas por Bardin (2011). A regra da exaustividade foi cumprida na medida em que todas as 48 respostas constituem também aqui *corpus* de análise. A representatividade foi cumprida em função de termos utilizado a população dos dados, ou seja, as 45 respostas dadas pelos sujeitos à questão-problema. A regra da homogeneidade, por sua vez, foi atendida visto que os dados

são provenientes de respostas à mesma questão, obtidas por intermédio da mesma técnica (questionário) e todos os sujeitos são constituídos por jovens alunos, todos do mesmo ano do ensino médio. Finalmente, a regra de pertinência foi plenamente atendida visto que os materiais analisados foram folhas de respostas do questionário aplicado aos sujeitos, sendo, portanto, considerados adequados por serem fonte de informações que correspondem aos objetivos desta pesquisa, que versa sobre a merdadorização da educação escolar, a formação inicial de professores e sua posterior atuação. Tendo em vista, conforme tenho pontuado, que a maneira como os egressos entenderem e realizarem o seu trabalho refletirá nas concepções e ações de seus futuros alunos.

Quanto ao PPC 2014 do CLCA da UENP/CJ, é oportuno esclarecer que a opção pela análise desse documento está relacionada ao fato de a pesquisadora ter, nesta instituição, melhores condições para a coleta de dados e, especialmente, pelo papel que a universidade escolhida desempenha na região do norte do Paraná e do sudeste paulista, já que, por anos, é a responsável por formar professores que atuam na educação básica, nessas regiões. A coleta dos dados pertinentes à instituição foi realizada por meio do próprio PPC 2014, documento cedido pela diretora e coordenadora do CLCA; e também coletadas no *site* público da Universidade e do CLCA/CJ. Este documento será apresentado com pormenor no capítulo 4, deste trabalho.

Por seu turno, no que se refere aos questionário aplicado aos professores do CLCA, ponderei que seria produtivo solicitar que respondessem a algumas perguntas, que serviriam de insumo para as minhas leituras e posterior análise do PPC 2014 do curso de Letras Português/Espanhol, afinal, como são professores do curso, suas respostas trariam contribuições, que se juntariam ao que vinha se delineando nas minhas reflexões. Montei um questionário e o dividi da seguinte forma: questões de múltipla escolha e questões abertas. No item I, propus duas questões objetivas acerca da formação do professor; no item II, nove questões objetivas sobre sua atuação profissional; e, no item III, quatro questões objetivas sobre o currículo do curso de Letras (2014), e cinco questões dissertativas sobre o mesmo tema. Obtive a participação de treze dos dezoito professores atuantes no CLCA em 2015.

O questionário foi aplicado via correio eletrônico (e-mail). Decidi por realizar a aplicação dessa forma porque seria mais rápido e eu, realmente, não dispunha de muito tempo. Então, enviei, por três vezes, num período de sessenta dias (de fevereiro a abril de 2015), o questionário para todos os docentes do CLCA do Curso de Letras, sem distinção

entre professores efetivos e professores colaboradores (CRES)¹⁰. Impulsionada pelo teor das respostas dos professores, iniciei uma pré-análise de suas respostas. Em um dado momento, percebi que eu estava deixando de lado o meu foco, a formação inicial de professores, e pendendo para a análise do professor formador, algo que demandaria outras leituras e um direcionamento diferente. Por mais que esses dois temas se interseccionem, isso não era a minha intenção. Voltei ao material inicial, por várias vezes; li e reli, mas sabia que alguma coisa faltava. O que eu tinha não era suficiente para ir mais fundo na formação inicial. Havia uma lacuna no meu pensamento.

Essa lacuna começou a ser preenchida quando, depois do exame de qualificação e das contribuições recebidas, decorreram as leituras sobre as teorias pedagógicas, e mais alguns autores vieram somar aos que eu tinha elegido. E tudo começou a ser reformulado, agora com a adoção de mais alguns conceitos que me serviram de guias, quando da volta à análise do PPC 2014 e do currículo do Curso de Letras. Quanto ao questionário, decidi que seria melhor não utilizá-lo; guardei o material, mas com a pretensão de voltar a ele em outro momento.

Já o questionário proposto aos alunos concluintes do ensino médio teve a sua aplicação de cunho colaborativo por dois alunos do 4º ano de Letras Português/ Literatura, que desenvolviam uma pesquisa decorrente desta. Os referidos alunos foram a campo (31/03/2014) e solicitaram a uma turma de alunos do colégio público e a outra do colégio privado, ambas do período diurno e pertencentes ao município de Jacarezinho/PR, que respondessem a um questionário com três perguntas, uma objetiva sobre o seu gênero (sexo) e idade, e uma discursiva sobre a seguinte questão: “Para que servem os conhecimentos que se aprende na escola?”. A intenção foi averiguar qual a relação dos alunos, concluintes do ensino médio, com a escola e com o saber propiciado pela educação formal, à luz do que havíamos discutido a partir de um texto do pesquisador francês Bernard Charlot¹¹.

A opção pelos alunos do ensino médio decorreu do fato de, como estudantes, já estarem concluindo a educação básica e, portanto, terem condições de, em princípio, se posicionar criticamente diante da questão que foi proposta, consolidando os resultados esperados para esse nível de ensino pelas políticas públicas de educação.

¹⁰ O Contrato em Regime Especial (CRES) é um regime de contratação via teste seletivo. Normalmente esse contrato tem o prazo máximo de dois anos.

¹¹ CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.51-58.

Responderam à questão proposta um total de 45 alunos, sendo 20 alunos da escola pública e 25 da escola particular. Os alunos participantes tinham (a maioria) entre 16 e 18 anos, somente 1 aluno (escola pública) apresentou-se com 19 anos. Em relação ao sexo, dividiam-se em 17 meninas e 28 meninos. Para analisar o material, categorizamos as respostas da seguinte forma: as que versavam sobre “ter um futuro melhor”, “ser alguém na vida” e “fator profissional”; respostas relacionadas com o “vestibular” e respostas que tinham como base o “entender o mundo/ter opinião”. Não fizemos diferenciação entre a escola particular e a pública, nem tampouco entre meninos e meninas ou idade; consideramos apenas o geral. Embora sejam dados também reveladores, não era objetivo adentrar por essas questões.

b) Formulação das hipóteses

Nesta pesquisa, parti das seguintes hipóteses:

- a) o currículo, elemento organizador das atividades desenvolvidas com os professores em formação, é, também, o resultado de escolhas que, nem de longe, são imparciais;
- b) as teorias curriculares e as teorias pedagógicas que embasam a construção de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) trazem em si características, que incidirão “naquilo” que o egresso irá se tornar, ou seja, incidirão nas suas ações posteriores;
- c) as mudanças decorrentes dos efeitos das políticas neoliberais do governo federal, da globalização econômica, cujas bases se assentam e fortalecem as políticas liberalistas e que visam prioritariamente ao lucro, são as fontes da mercadorização da educação e repercutem nocivamente em todos os níveis educacionais;
- d) o lugar ideal para a formação inicial de professores é a universidade pública gratuita;
- e) e, finalmente, a educação pode ser usada como meio de oprimir e homogeneizar, conforme pretende a lógica capitalista, mas também como um meio para a disseminação/aquisição de conhecimentos, conscientização, emancipação humana e transformação social.

c) Elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação dos dados

Apoiei-me nessas hipóteses, porque interpreto o processo educativo não de modo particular, simplista, partidário, mas como o resultado de um complexo emaranhado de conhecimentos, histórica e socialmente situados. Conhecimentos esses que podem ser determinados e manipulados de modo a atender interesses que não refletem o bem estar coletivo, impondo-se, por exemplo, o que deve e o que não deve ser ensinado, tanto na esfera acadêmica como no campo de atuação dos egressos, ou seja, vão do pré-escolar à universidade. É uma forma de controle

1.2.1.2 Exploração dos dados

Nesta fase, os dados em bruto dos documentos foram transformados em unidades que permitem uma representação do conteúdo.

A partir das leituras e da análise documental explicitadas, organizei elementos para, então, apresentar e discutir as teorias curriculares e pedagógicas, que subjazem a construção de projetos pedagógicos e, portanto, embasam a formação docente inicial.

a) Recorte para a escolha das unidades de registro e de contexto.

As unidades de registro correspondem ao tema, que além de ser uma unidade de significação é o resultado da relação do referencial teórico com índices retirados dos documentos. Os temas definidos como unidades de significação foram “Pedagogias do aprender a aprender” e PHC, as quais se constituem em unidades temáticas categoriais. Já as unidades de contexto são os próprios documentos.

b) A classificação e agregação: escolha das categorias.

A elaboração de categorias culmina esta 2ª fase. Aqui as unidades de registro pedagogia de projetos, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia multiculturalista etc, por terem em comum, pontos como a negação daquilo que denominam de “formas clássicas de ensinar”, uma concepção idealista da relação entre educação e sociedade, a negação da perspectiva de totalidade e de superação da sociedade capitalista, por exemplo, reúnem-se numa rubrica intitulada genericamente a categoria de “Pedagogias do aprender a aprender”. As unidades de registro que se filiam a uma orientação marxista e da psicologia sócio-histórica reúnem-se sob a rubrica PHC. Opondo-se às “Pedagogias do aprender a aprender”, a PHC entende que a especificidade da

Educação é a transmissão do conhecimento historicamente produzido pelos homens. O critério de categorização utilizado foi o semântico.

1.2.1.3. Tratamento dos dados, inferências e interpretação

A partir das leituras e da análise documental, organizei elementos para, então, apresentar e discutir as teorias curriculares e pedagógicas, que subjazem a construção de projetos pedagógicos e, portanto, embasam a formação docente inicial.

Os indicadores foram elaborados a partir de sintagmas recortados do PPC 2014, das Diretrizes da matriz curricular do curso analisado com as alterações feitas e do questionário respondido pelos alunos dos 2 colégios, cuja aparição e frequência fundamentaram a interpretação dos dados desta pesquisa.

Indubitavelmente, as palavras são preñhes de significados, assim a escolha de uma ou outra não é aleatória e acarreta uma série de implicações. Em se tratando da linguagem verbal, oral ou escrita, o uso de uma ou outra palavra deriva de escolhas que o locutor/escritor faz no léxico da língua, a fim de materializar as suas intenções. Logo, as palavras não são usadas casualmente; mas, sobretudo, refletem intenções, no jogo que se estabelece durante o processo de interlocução, realizado por sujeitos determinados cultural e socialmente. Realmente a função referencial denotativa da linguagem é somente uma de suas funções (GNERRE, 1998).

Sendo assim, para analisar o perfil de professor descrito no PPC 2014 e nas DCNs e Resoluções, optei por fazer uma seleção lexical e semântica, elegendo palavras, expressões e ideias que externassem as perspectivas de modelo de formação das teorias pedagógicas expostas. Por exemplo, em relação à pedagogia do professor reflexivo, resultados de pesquisa apontam que os seus elementos são: “polivalência”, “qualidade total”, “flexibilidade”, “reflexão” e “criatividade”. E os adeptos dessa pedagogia defendem que o profissional reflexivo deve ter “competências para resolver problemas práticos da vida cotidiana de forma rápida e criativa”. Ao logo do capítulo 4, destaquei palavras e expressões que remetem às mencionadas pedagogias, em citações do PPC 2014 e nos documentos analisados.

Dessa maneira, expus as alterações feitas no PPC 2014 do CLCA da UENP/CJ, confrontando-o com os documentos analisados, conforme mencionei. Minha intenção, nesse momento, foi observar a influência desses na construção daquele, sem desconsiderar, é claro, que existem limites que devem ser respeitados, quando se trata de leis. E, tendo em vista o contexto concreto e historicamente determinado das políticas para o ensino superior e

formação de professores no Brasil contemporâneo, ponderei, ainda, o fato de que mudanças ocorridas nas relações entre capital e trabalho no atual momento histórico têm sido o parâmetro para a construção de cursos de licenciatura e posterior trabalho do licenciado na educação básica.

Enfatizei as mudanças ocorridas na sociedade, influenciadas pelas políticas neoliberais do governo federal, da globalização econômica e a consequente mercadorização da educação e seus impactos na formação inicial docente. Meu foco foi levantar questões relativas à necessidade de oportunizar uma formação inicial voltada para o despertar da consciência crítica do licenciando, futuro professor; a fim de que ele tenha condições de atuar como agente de transformação, no seu campo de trabalho. Por professor crítico e agente de transformação, entendo o professor inquieto, que busca, por meio do seu trabalho, munir os seus alunos de conhecimentos que transcendam o pragmatismo característico dos que esses já trazem ou aprendem no seu cotidiano e, com isso, contribuir para a conscientização e emancipação humana dos educandos.

Em relação à análise do currículo, ou seja, da matriz curricular do PPC 2014, a princípio, tencionava nela examinar as ementas das disciplinas do curso, seus objetivos e bibliografia, e verificar se correspondiam ao que o PPC 2014 propunha como perfil (tipo) de profissional a ser formado. Isto é, se os conteúdos escolhidos estavam afinados com os objetivos e ratificados pela bibliografia indicada. No entanto, esse documento [PPC 2014] trazia apenas a ementa de cada disciplina, na sua matriz curricular, e isso não seria o suficiente para a análise que a pesquisadora tencionava fazer.

Normalmente, no limite daquilo que conheço, os conteúdos previstos nas ementas dos cursos de Letras são iguais, diferenciando-se na ordem e prioridade (disciplinas obrigatórias e eletivas) em que serão oferecidos, por exemplo. O que traria informações que poderiam ser confrontadas com as ementas era justamente o que o PPC 2014 não continha. Esses dados, obrigatoriamente, estão no plano de ensino de cada professor. O professor, a partir da ementa, organiza os seus objetivos, o conteúdo programático e a bibliografia que considera pertinente. Entretanto, assinalo que a ementa, no PPC 2014, deveria trazer, pelo menos, as obras clássicas de cada disciplina, o que já seria um fator importante para a análise do material.

Como o curso estava iniciando, os seus planos de ensino ainda não estavam prontos. E, mesmo que eu solicitasse aos professores que me disponibilizassem os seus planos de ensino para o ano de 2014, ainda assim, não seria o suficiente para a análise pretendida; faltariam os planos de ensino dos 3 anos subsequentes. Diante desse fato, resolvi que montaria

um quadro da matriz curricular do curso, fazendo referência ao PPC 2011-2013 para mostrar as alterações que culminaram no PPC 2014: disciplinas e carga horária, pelo menos. Foi o que fiz e, a partir desse quadro, teci alguns comentários e levantei questões sobre determinados pontos que me chamaram a atenção, na matriz curricular. Neste trabalho, não me referi às ementas¹².

Em virtude disso, ative-me, no PPC 2014, a informações sobre os pressupostos teóricos que nortearam a confecção do projeto, os seus objetivos, o perfil do profissional idealizado e o sistema de avaliação. E, da matriz curricular, analisei os itens que traziam um pouco mais de informações, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), as Atividades-Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) e o Estágio Supervisionado.

Posteriormente, à luz da teoria exposta e discutida no decorrer do trabalho, e dos dados obtidos por meio da análise do PPC 2014 do curso de Letras Português/Espanhol, problematizei e discuti elementos que circunscrevem a formação inicial de professores e os seus possíveis resultados.

Em relação à análise das respostas do questionário aplicado, essas foram divididas considerando o seu conteúdo, ou seja, respostas que versavam sobre o conhecimento aprendido ser importante para se “entender o mundo”; as que se referiam diretamente ao “vestibular” e as que focavam “fatores profissionais”, “ser alguém na vida” e ter um “futuro melhor”. Não me ative a comentar as respostas que considerei fora do contexto.

Mesmo que os sujeitos desta pesquisa [alunos concluintes do ensino médio] não fossem alunos dos egressos do curso de Letras do CLCA da UENP/CJ¹³, frutos da formação do PPC 2014, objeto de análise, os professores desses alunos são frutos da mesma legislação que orienta a formação inicial de professores (LDB, Resoluções e Diretrizes), documentos que foram analisados neste trabalho.

Em seguida, tendo por base o perfil (tipo) do futuro professor sintetizado, a partir da análise, averigui se esse perfil idealizado, fruto da formação proporcionada, seria condizente com o objetivo de formar professores críticos e fiz considerações, a partir de tudo o que fora analisado e discutido no trabalho. Para isso, ancorei-me em dois princípios. Primeiro, as decisões curriculares não são neutras e têm, mesmo que subjacentes objetivos específicos, que representam uma concepção de educação, uma concepção do que seja o trabalho do professor,

¹² Em outro momento, com um mais tempo e noutro contexto, voltarei a trabalhar com essas ementas. Elas são, bem sei, portadoras de informações relevantes.

¹³ Levando em conta que as escolas onde estudam os sujeitos da pesquisa [alunos do ensino médio] localizam-se na cidade de Jacarezinho, onde também está situado o CLCA da UENP, é bastante provável que tenham como professores, antigos alunos desta Instituição e, portanto, também ex-alunos do curso de Letras.

uma concepção do processo de aprendizagem e, principalmente, uma concepção da sociedade que se quer edificar. E, segundo, na universidade pública, pretendemos formar professores capazes de contribuírem para a edificação de uma sociedade menos desigual, conforme se alardeia. Desse modo, a formação inicial oferecida deverá estar alicerçada em preceitos que visam munir o futuro professor de conhecimentos científicos, acumulados historicamente, para que, considerada a totalidade, esse se perceba como sujeito e assuma uma atitude crítica, diante da realidade.

2. UM PANORAMA SOBRE CURRÍCULO, TEORIAS CURRICULARES, TEORIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

2.1 O currículo: “um território contestado”

No prefácio do livro *Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas*, organizado por Gesser e Viriato (2014), Pacheco faz alusão a William Pinar como “um dos mais proeminentes especialistas dos Estudos Curriculares” e expõe que, de acordo com o autor,

[...] aceitando-se como sendo esta a denominação mais abrangente para o campo epistemológico do currículo [...] a internacionalização é o caminho a seguir para a promoção de um diálogo entre pares, independentemente das regiões e países a que pertençam os especialistas e investigadores, pois os problemas são comuns e a globalização é um processo de estandarização que não pode significar a anulação das diferenças que cada sistema educativo, escola e sala de aula enfrentam, nos dias de hoje. [...] a internacionalização significa não só a valorização conceptual dos distintos campos nacionais de currículo, mas também a análise do Currículo a partir do conhecimento local (GESSER; VIRIATO, 2014, p.13).

Deste modo, conforme aduz Pacheco, “a internacionalização ultrapassa a noção de globalização [...] significando, acima de tudo, uma complexa conversação entre distintos campos de currículo, em que o contexto e a cultura são aspectos fundamentais” (GESSER; VIRIATO, p.13, 2014). Ainda no prefácio, Pacheco menciona Tomaz Tadeu da Siva, Antonio Flávio Moreira e Alfredo Veiga Neto como também proeminentes estudiosos do campo do currículo e, referindo-se à recente afirmação dos Estudos Curriculares nas Ciências da Educação e a sua “multirreferencialidade disciplinar, em que a Filosofia, a Psicologia, a História, a Sociologia, a Antropologia, a Economia, entre outras, são áreas muito presentes”, ressalta o enfoque que tais autores têm dado aos seus trabalhos, ao considerarem que os “Estudos Curriculares têm um processo identitário próprio em cada país, tendo os seus tempos diferenciados de gênese e consolidação” (GESSER; VIRIATO, 2014, p.13).

Assim, não se pode perder de vista a diferenciação existente na realidade educacional brasileira, em termos de afirmação das comunidades epistêmicas de currículo. Ao contrário, é preciso levar em consideração que sua afirmação acadêmica “se tem processado a diversos ritmos históricos e sociais, sobretudo na afirmação de um conhecimento que não pode ter uma leitura, à luz de pressupostos da teorização pós-colonial, estritamente centrada em padrões externos” (GESSER; VIRIATO, 2014, p.13). Pacheco (2005, p.35) alerta para a natureza e dimensão pouco consensual em torno da definição de currículo. Dessa forma, devido à

polissemia que lhe é característica, afirma o autor que defini-lo é uma tarefa árdua, que envolve conflitos e problemas.

Nas duas últimas décadas, os dilemas em relação à organização de propostas curriculares, nos diferentes níveis de ensino, notadamente no Ensino Superior, avolumaram-se e ganharam forte expressão no contexto mundial, em decorrência do amplo movimento de reforma educacional. Nesse empreendimento das reformas, a ênfase posta sobre o currículo decorre, possivelmente, do fato de que o currículo se configura como um dos principais instrumentos de produção de identidades pessoais, culturais e sociais. De acordo com Hostins (2014, p.125), essa discussão se fortaleceu depois da promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBEN/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCNs) nos anos de 1990.

Pacheco (2002, p.9) refere-se ao currículo como elemento central “na complexidade das teias de decisão educativa”, um terreno que envolve uma série de interrogações, gerando polêmicas e debates contínuos. Declara o autor que “o currículo é um tema obrigatório na agenda das políticas dos diversos governos, legitimados por diferentes ideologias”. Considerando que tudo o que é gerado pelo homem tem história e move-se no tempo, adquirindo feições de acordo com a dinâmica cultural e social (DINSKI, 2014), necessário se faz um olhar diacrônico para a constituição do que se entende por currículo, a fim de buscarmos em sua origem o gene das controvérsias que circundam a área curricular e seus desdobramentos para a educação. A importância desse olhar diacrônico reside no fato de que o currículo será o definidor e organizador de conhecimentos e práticas que refletem uma concepção e um ideal de educação que serão apropriados pelos futuros professores.

Desse modo, ao engendrar uma pesquisa que busca discutir e problematizar questões envolvidas com formação inicial de professores e que, por conseguinte, perpassam a construção do seu currículo, é preciso considerar a multidimensionalidade do fenômeno educativo, na tentativa de responder aos desafios históricos e emergentes da Educação Básica brasileira; e ao mesmo tempo constituir-se em elemento de resistência às concepções de formação aligeiradas e pragmáticas que têm sido impostas nos diversos cursos, aqui em especial nas licenciaturas.

Em relação ao conceito de currículo, Pacheco (2001) pontua que esse encerra uma natureza polissêmica, o que, consequentemente, gera divergências no pensamento curricular. Essa discordância, para Domingues (1988, p.24), “instalada na comunidade de curriculistas, é vital, pois o conflito levará ao refinamento, à revisão e à criação de ideias e prevenirá a cristalização e o dogmatismo de um paradigma”.

Ao longo do tempo, como é natural ocorrer, os sentidos atribuídos ao currículo, mesmo que não tenham perdido a sua conotação original, foram se modificando. Um retorno ao sentido etimológico nos mostra que a palavra currículo vem do verbo latino *currere*, que significa correr, percorrer; ou ainda, “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos” (PACHECO, 2001, p.16). E refere-se a curso, de modo que o currículo, ou para usar o termo latino *curriculum* (corrida, carreira, luta de carros, corrida de carros), é definido como percurso a ser apresentado e seguido.

Interessa salientar que “no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2010, p.15). Portanto, ao discutir questões relativas ao currículo, inevitavelmente, há que se levar em conta, conforme Silva (2010, p.15), que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Por isso, é que afirmo a necessidade de se rever a formação inicial de professores e, ainda, que a formação desses refletirá em suas ações, e estas nas ações de seus futuros alunos.

Quanto ao termo currículo. No campo educacional, de acordo com Goodson (2013), o emprego do termo currículo remonta ao século XVII, e decorreu da necessidade de se estabelecer uma sequência lógica e ordenada na escolarização realizada pelos calvinistas da Universidade de Glasgow, Inglaterra. O autor explicita que o termo já aparece com o sentido de “rol de conhecimentos”, na edição de 1633 do *Oxford English Dictionary*. Mais tarde, no mesmo dicionário, reaparece denominado “rol de disciplinas”, o que remete à relação estabelecida entre currículo e processo de escolarização.

Todavia, países europeus como a Alemanha, a França e Portugal, por exemplo, só passaram a utilizar o termo *curriculum*, no sentido que hoje lhe damos, muito recentemente, sob a influência da literatura educacional americana (SILVA, 2010).

Na época pré-industrial, emerge a necessidade de padronização e organização do ensino e da escola enquanto instituição, devido às grandes mudanças sociais e econômicas dessa época. Surge, então, como contingência de tais mudanças, a ideia de currículo como percurso de um conjunto de conhecimentos organizados e sistematizados, e a escolarização, respondendo à pressão da sociedade industrial, deveria cumprir finalidades bem explícitas. Desse modo, associado aos ideais da sociedade industrial, o termo currículo entra no vocabulário educacional. No dizer de Pacheco (2001, p.22), isso ocorre quando a escolarização é transformada numa atividade organizada, para responder a interesses sociais,

culturais, econômicos e políticos. Para Silva (2010, p.22), “foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiu que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado”.

É neste contexto, então, em que se buscam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com diferentes e particulares visões, que Bobbit escreveu, em 1918, o livro chamado *The curriculum*, considerado como o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. No livro, embora Bobbit buscasse transformar radicalmente o sistema educacional, desponta uma visão claramente conservadora, apresentando uma concepção de currículo que o define como instrumento prescritivo dos conteúdos curriculares e das atividades escolares, com o objetivo de buscar uma maior eficiência nos processos de escolarização, com a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.

O modelo de Bobbit, em sintonia com o modelo de organização proposto por Frederick Taylor, estava claramente voltado para a economia. Sua palavra chave era ‘eficiência’ (SILVA, 2010, p.23). Para tanto, era necessário precisar os objetivos que deveriam ser alcançados e determinar as habilidades que seriam trabalhadas para alcançá-los. De modo que o currículo é tido como uma questão de organização, aliado a uma questão técnica, uma questão de desenvolvimento (desenvolvimento curricular). Sobre essa concepção de currículo, Gesser e Viriato (2014), citando Silva (1994, p.24), traz a seguinte definição:

[...] a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática [...] o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, a educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de moldagem.

Tal conceito sobre currículo irá dominar a literatura estadunidense sobre esse assunto até os anos 80. Por outro lado, na contramão e antes de Bobbit, em 1902, John Dewey, numa vertente mais progressista – mas não com o mesmo sucesso – já tinha escrito um livro que trazia a palavra currículo no título, a saber: *The child and the curriculum*. Ao contrário de Bobbit e seu modelo fabril de currículo, Dewey não estava preocupado com questões relativas à economia e, ainda, dava relevância aos interesses das crianças e jovens no planejamento curricular, uma vez que, para o autor “a educação não era tanto uma preparação para a vida

ocupacional adulta, como um local de vivência e prática de princípios democráticos” (SILVA, 2010, p. 23).

No entanto, conforme mencionei, naquela época Dewey¹⁴ não gozou da mesma influência que Bobbit, cujo modelo de currículo encontra sua consolidação no livro *Basic principles of curriculum and instruction*, escrito por Ralph Tyler e publicado na cidade de Chicago, em 1949, logo após a 2ª guerra mundial. Nessa obra, se efetiva o foco dos estudos sobre currículo em torno da ideia de organização e desenvolvimento, vindo, além de dominar, nas próximas décadas, o campo do currículo nos Estados Unidos, exercer influências em diversos países, incluindo o Brasil. Tyler apresenta a sequência e os procedimentos para planejarmos, organizarmos e avaliarmos os currículos com base em objetivos ou propósitos predeterminados por especialistas. Essa influência atingiu currículos de campos diversos; sua simplicidade e concisão têm orientado educadores por meio do processo de organização e desenvolvimento do currículo e do ensino.

Moreira (2005), no entanto, esclarece que se, por um lado, é possível notar que existe nessa obra uma preocupação voltada para o desenvolvimento social e melhor qualidade de vida, por outro, não há indícios da necessidade de criação de uma sociedade diferente da capitalista vigente.

Também as necessidades dos alunos e da sociedade não são consideradas e o papel do professor limita-se pela implementação desses objetivos (GESSER; VIRIATO, 2014, p.39). Apesar de suas especificidades, as propostas de Tyler e de Bobbit, ambas de caráter técnico, apresentam fortes semelhanças. No entanto, é a proposta de Tyler, caracterizada por uma “visão técnico-linear e unilateral do processo educacional como um todo”, a que mais se destaca e, conforme afirma Pinar et. Al. (1995), citado por Gesser e Viriato (2014, p.40), “Tyler é certamente a figura mais influente que o campo de currículo tem vivenciado por mais de quatro décadas”.

Para Pacheco (2005), na perspectiva tradicional, técnica e científica, o currículo pode ser definido como o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos. Conforme se pode notar, no meio educacional, essa concepção original não se perdeu no tempo histórico, ao contrário, com o passar do tempo foi se consolidando e hoje corresponde ao sentido tradicional do termo, e figura nos diferentes níveis de ensino.

Entretanto, cabe registrar que os estudiosos do currículo da escolarização básica, há pelo menos duas décadas, têm questionado dura e firmemente essa perspectiva de currículo

¹⁴ A teoria desenvolvida por Dewey influenciou, na década de 1980, os trabalhos desenvolvidos por Donald Shön.

como um plano de estudos em que os conteúdos, cuidadosamente selecionados, têm como fim o desenvolvimento intelectual do educando, direcionando-o às exigências de uma sociedade organizada pelo ritmo do trabalho fabril. Por outro lado, no ensino superior, tal concepção de currículo e planejamento curricular parece se manter praticamente inalterada.

Assim como o termo currículo, da sua origem até a atualidade, tem se modificado, também o campo de estudos desta área se apresenta alterado e desenvolvido. Na atualidade, os estudos curriculares têm sido desenvolvidos a partir de uma ampla e complexa gama de teorias e perspectivas de currículo, às quais correspondem diferentes e conflituosas concepções e epistemologias, atestando, conforme pudemos observar, que lidar com questões curriculares é pisar em areia movediça, afundar-se em um universo que permeia as conexões entre saber, identidade e poder. Seja como for, inegavelmente, acredito que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (SILVA, 2010, p.15). É assim que entendo currículo.

Esta breve exposição acerca dos diferentes conceitos de currículo auxiliam a pensar o currículo nos cursos de formação inicial de professores, entendendo que o processo de formação é, de certo modo, um processo curricular – a formação será constituída por meio do projeto pedagógico do curso (PPC), cujo eixo norteador é o currículo. A esse conjunto planejado de concepções, conhecimentos, saberes empíricos e experiências, denomina-se, na teoria curricular, **currículo prescrito**, que os cursos de graduação, ao longo do período formativo, irão concretizar em **currículo em ação** (PACHECO, 2001, grifos meus).

Todavia, como observa Moreira (2005), não se pode perder de vista que tanto a escola quanto a universidade enfrentam uma crise, e que a ampliação exagerada do conceito de currículo pode atrapalhar ainda mais, dificultando o estabelecimento de prioridades, assim como as iniciativas de qualidade.

Enfim, para melhor compreensão dessas questões, convém buscar em cada teoria aquilo que subjaz a sua representação de currículo, ou ainda, olhar para o modo como organizam e estruturam a nossa forma de ver esse objeto, tendo em vista que uma forma adequada de distinguir as diferentes teorias de currículo efetiva-se por meio dos diferentes conceitos que empregam. É o que faço no tópico seguinte.

2.2 Em cena as “teorias do currículo”: das tradicionais às críticas e pós-críticas



15

Figura1: Armandinho, por Alexandre Beck

Em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Silva (2010) tece algumas considerações sobre a noção de teoria para, então, falar sobre o que seria uma teoria do currículo. O autor esclarece que, da perspectiva pós-estruturalista, hoje predominante na análise social e cultural, o viés representacional, ou seja, a ideia de que a teoria é uma representação/reflexo, de modo a se pressupor que, nesse caso, existe “‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada currículo [...] [que] torna problemático o próprio conceito de teoria” (2010, p. 10-11). Ocorre que, de acordo com Silva, nessa visão, a teoria não se limitaria à mera descoberta, descrição e explicação da realidade, uma vez que estaria “irremediavelmente implicada na sua produção”, posto que “o objeto que a teoria descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (2010, p.11). Então o autor pontua que, apesar de a utilização da palavra “teoria” estar amplamente difundida e não poder ser simplesmente abandonada, nessa direção, seria mais coerente falar em discursos ou textos ao invés de teorias, salientando que:

Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. [...] A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. (SILVA, 2010, p.12)

¹⁵ O garotinho da charge é bem conhecido nas redes sociais. Seu nome é Armandinho. Ele é pequeno e inocente e, talvez por ser criança, enxerga o mundo de outra forma. Mas não é para ser subestimado. Armandinho é protagonista de tirinhas divulgadas, principalmente, via *Facebook*. É por meio desse perfil que as conversas do menino - geralmente com adultos - são divulgadas. Além do humor, elas deixam o convite à reflexão. O personagem de quadrinhos que tem um sapo de estimação é fruto da mente criativa de Alexandre Beck, catarinense de Florianópolis.

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=charges+armandinho>. Acesso em 23/10/2015

Entendo que a explicação de Silva, ao se referir à perspectiva pós-estruturalista, se faz pertinente, visto que, ao descrevermos determinado objeto, o fazemos segundo uma ótica que nos é particular, atendendo a objetivos que se fazem presentes e, desse modo, nossa descrição está envolta em interesses que direcionam o nosso modo de dizer, ou ainda, o nosso discurso. Daí a necessidade de que, ao se utilizar a palavra “teoria”, não perder de vista “o seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve” (SILVA, 2010, p.13), considerando, assim, os seus aspectos discursivos e também os artifícios retóricos utilizados na construção do objeto descrito.

No caso do currículo, então, pensar as suas “teorias” implica saber que estas buscam o consenso, a hegemonia, mas não são consensuais, estando, pois, num território contestado, situando-se não num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. Há que se ponderar sobre a questão do poder, questão esta que “vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo” (SILVA, 2010, p.16). Portanto, as teorias de currículo devem ser consideradas de acordo com os conceitos que utilizam para representar, para dizer a realidade. Nas palavras de Silva (2010, p.16-17):

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. [...] As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas o “por quê?” Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Ainda segundo Silva (2000), a partir da década de 60, por meio do movimento de reconceptualização, na Inglaterra, as questões curriculares passam a ser estudadas sob a perspectiva sociológica, compreendendo a dinâmica da sociedade como definidora dos currículos escolares. O currículo deixa de ser compreendido como percurso para ser compreendido como processo. Também nesse período, a perspectiva cultural coloca a necessidade de se romper com a seleção dos conteúdos e práticas curriculares que historicamente têm privilegiado a cultura da classe dominante, destacando que é preciso dar lugar às culturas que sempre estiveram à margem dos processos educativos escolares.

Já a teoria crítica americana, de acordo com Moreira (2005), tem suas raízes no início da década de 70, quando abordagens de cunho socialista começam a ganhar espaço, num movimento de reconceptualização do campo, no qual especialistas já não mais

consideram a neutralidade das decisões curriculares. Passa-se, então, a se considerar a escola como espaço importante na construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, rejeitando-se o caráter prescritivo prevalente e ressaltando a análise da escola e do currículo nos contextos sociais mais amplos. Tal movimento, inicialmente, num viés mais subjetivo, busca “entender como os indivíduos constroem significados nas interações com os outros indivíduos e com diferentes formas culturais. Adquirem posteriormente um cunho mais objetivo, analisando o papel desempenhado pelo currículo na reprodução das desigualdades sociais” (MOREIRA, 2005, p.20-21).

Nesta perspectiva crítica em que o currículo, historicamente situado, passa a compreender questões sociais mais amplas, evidenciando a sua relação com a distribuição de poder e a multiplicidade de interesses científicos, culturais e políticos que o envolvem, situam-se autores, cada um com suas especificidades, como Apple, Bernstein, Giroux; e também os autores da corrente denominada Nova Sociologia da Educação, como Forquin e Young, por exemplo. Tais autores, ao considerarem o currículo como um produto social, revelam as contradições presentes na sociedade capitalista e dão ênfase às relações entre conhecimento e poder.

No Brasil, a teoria curricular crítica pode ser situada no final da década de 70, momento em que ocorre um processo de abertura política e ganha corpo uma literatura de cunho mais progressista. No entanto, em suas análises, nossos especialistas refletem pouco “a influência das teorias da reprodução e das abordagens sociológicas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra” (MOREIRA, 2005, p.15).

Em 1970, o livro *Pedagogia do oprimido*, publicado pelo filósofo e educador brasileiro Paulo Freire, constituiu um grande salto para pensar as questões curriculares e foi a mola propulsora da pedagogia crítica. Essa importante obra, inspiradora de diversos autores de várias nacionalidades, “ênfatizava a libertação do indivíduo por meio do estudo crítico da realidade social, política e econômica, no sentido de conscientizar as diferentes classes e estruturas sociais para a promoção da justiça social” (MOREIRA, 1990, apud GESSER; VIRIATO, p.41, 2014).

Gesser e Viriato (2014, p.41), recorrendo a Freire (1987,1993) e a Apple (1979, 1996), asseveram que:

Neste sentido, a transformação da realidade seria inevitável, o que, por sua vez, levaria à humanização da sociedade em sua totalidade [...] Para tanto, novos currículos faziam-se necessários, já que o currículo tradicional, desconectado da realidade, ‘não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando [...]. Isto elevou a atenção para perspectivas diferentes de compreensão do currículo, como,

por exemplo, currículo como uma arena política, currículo para diversidade cultural, currículo para equidade dos grupos desprivilegiados, e currículo para grupos estigmatizados baseado na pobreza [...].

Nesse contexto, Apple, seguindo as ideias de Paulo Freire, rejeita os pressupostos do currículo tradicional, reforçando as doutrinas do movimento de teoria crítica. O autor indica a necessidade de pesquisa na área e denuncia a presença do currículo burocrático oculto nas escolas. Apple, ainda, identifica as estruturas institucionais como responsáveis por negar a liberdade e por gerar uma situação degradante nas escolas e reconhece o currículo como texto político. Este estaria servindo, na concepção de Apple, a propósitos específicos tais quais a manutenção do estado atual, preservação da estratificação social, libertação das pessoas e, assim, sucessivamente.

No período que abarca a década de 1980, destaca-se uma discussão e discordância entre curriculistas: de um lado, “os defensores de um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos, e os que propõem uma escola alternativa que integre construção de conhecimento e conscientização” (MOREIRA, 2005, p.16). Entre 1988 e 1992, observa-se a influência da sociologia inglesa nos artigos brasileiros, além da perda de prestígio da pedagogia dos conteúdos.

Contemporaneamente, se situam os estudos e pesquisas curriculares numa perspectiva pós-crítica ou pós-moderna, em que a cultura é entendida como o elemento nuclear do currículo. Na perspectiva cultural, coloca-se como necessário romper com uma seleção dos conteúdos e práticas curriculares que têm historicamente privilegiado a cultura de uma determinada classe – o pensamento europeu moderno, liberal, cristão e masculino. É o momento de dar lugar, nos currículos e atividades escolares, também às culturas que sempre estiveram à margem da economia, da política e da educação. A cultura hegemônica veiculada pelos currículos escolares é criticada por autores que trazem à luz os estudos culturais e o multiculturalismo, fazendo emergir questões de identidade e diferença, etnia, gênero e sexualidade (MOREIRA; MACEDO, 2002; MOREIRA; CANDAU, 2008).

Também na contemporaneidade, segundo Martins (2006), destacam-se alguns estudiosos como Santomé, Pacheco; Paraskeva, Gandin e Hypólito, que têm realizado estudos curriculares a partir de inspirações da Escola de Frankfurt, o que, segundo a autora, deu um novo alento aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do currículo numa perspectiva crítica, retomando a discussão do currículo como práxis e do planejamento e desenvolvimento curricular como processos contraditórios e historicamente situados.

Na atualidade, as perspectivas social e cultural de currículo se interpenetram, quando analisadas as políticas e propostas curriculares, não só brasileiras, como também de outros países. A intencionalidade do currículo não só é constantemente reafirmada como vem ganhando centralidade. Ao mesmo tempo, emergem as propostas curriculares alternativas, baseadas nas premissas do multiculturalismo e da diversidade, alertando para a necessidade de uma escolarização atenta às diferenças. As duas perspectivas apontam, no âmbito da variação conceitual do termo, para duas definições que se contrapõem: uma formal, correspondente a planos de estudos, fixada na tradição latino-europeia, e outra, informal, como processo formativo cultural, originária da tradição anglo-saxônica (SILVA, 2000 e 2010).

Em consonância com Berticelli (2005, p.165), concordo que “em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção. Inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo”. E retomo a citação usada pela autora: “Toda proposta curricular implica tomar decisões entre diferentes parcelas da realidade, supõe uma seleção cultural que se oferece às novas gerações para facilitar a sua socialização” ¹⁶ (SANTOMÉ, 1996, p.5, apud BERTICELLI, 2005, p. 166)

Além disso, diante da complexidade envolta nas questões das tomadas de decisões, também comungo com a ideia de Moreira, no que respeito diz às questões que contemporaneamente se colocam no campo curricular, despontando como um grande desafio “a elaboração de novas teorias, a partir dos problemas modernos que ainda nos provocam (mas que não foram solucionados pela modernidade)” (MOREIRA, 2015, p.13). É, sem dúvida, o caso de perceber esse campo não como algo isolado por uma ou outra teoria, mas como algo a abrir-se para interpretar os fatos e pensá-los à luz das “contribuições das diferentes áreas do conhecimento, que suscitem uma *compreensão* mais profunda dos distintos fatores envolvidos no processo curricular [...] concebendo-o como uma *conversa complexa* (ou *instigante*)” (MOREIRA, 2015, p.13, grifos do autor).

E, ainda, de acordo com os dizeres de Moreira, pautado em Pinar (2003) e Souza Santos (2000), parece-me sedutor, ou como o autor mesmo coloca: *instigante*, conceber o currículo como algo que:

Revele o caráter relacional das ideias, sua corporificação e personificação nas vidas individuais, sua origem e expressão em movimentos sociais, suas raízes no passado histórico, seu compromisso com o futuro do indivíduo, da nação e da espécie. [...] como a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido em nossos

¹⁶ No original: Toda propuesta curricular implica tomar opciones entre distintas parcelas de la realidad, supone una selección cultural que se ofrece a las nuevas generaciones para facilitar su socialización (Santomé, 1996, p.5, apud BERTICELLI, 2005, p. 166).

embates cotidianos e nas lutas políticas que travamos, por um lado influenciados pela teoria e, por outro, influenciando-a e renovando-a (MOREIRA, 2015, p.13).

Enfim, verifica-se nesse viés adotado por Moreira uma preocupação com os conhecimentos e com as disciplinas escolares, bem como uma cuidadosa consideração e crítica dos fenômenos culturais contemporâneos. Destaca-se, ainda, sua preocupação em olhar de forma ampla para o contexto, não dicotomizando as questões postas entre os *neos* e os *pós*, mas compreendendo tais perspectivas como uma “posição de transição” que, em conformidade com o que o referido autor cita de Souza Santos (2000), “requer o enfrentamento de problemas modernos para os quais não há soluções modernas” (MOREIRA, 2015, p.12).

Seja como for, essas teorias que representam diferentes formas de organização curricular estão comprometidas com interesses políticos, sociais e econômicos de cada época e grupos sociais. Elas servem para adaptar o processo de escolarização aos seus interesses particulares. Assim é que, por exemplo, as teorias tradicionais, ao tratarem o currículo como algo essencialmente técnico, trazem em sua essência as proposições de Bobbit e Tyler, que, por sua vez, criaram um modelo prescritivo, no qual se deveria ter claros os objetivos que se pretendia alcançar, os métodos a serem utilizados e os mecanismos de avaliação, a fim de assegurar que os objetivos fossem, realmente, atingidos. Em síntese, a escola deveria funcionar sob uma racionalidade situada a partir dos critérios de eficiência e controle, tal qual uma fábrica (“modelo fabril”).

No Brasil, a Pedagogia Tecnicista representa essa vertente, cuja preocupação com a dimensão eficientista caracteriza-se pela centralidade nos procedimentos técnicos (controle técnico). Regida pela lógica industrial, a Pedagogia Tecnicista impôs-se nas proposições de organização curricular, considerando os professores, conforme mencionado, técnicos de alto nível, cuja função é trabalhar para a hegemonização das massas populares. Daí a concepção de currículo que prioriza a decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos.

Feita dessa forma, a educação resulta num trabalho técnico, mecânico que “adestra” os alunos para que se adaptem à lógica marcada pela competição, produção e eficiência próprias do mercado de trabalho. Mesmo por que a preocupação é trilhar conteúdos pontuais, pragmáticos, que atendam às necessidades imediatas dos alunos. Necessidades, aliás, que não são propriamente dos alunos, mas do mercado de trabalho.

A formação crítica, no sentido destacado pela Teoria Crítica da sociedade, suplanta o mero exercício de fixação de conceitos, ou mesmo o simples treino com vistas à aplicação prática. E aponta para o outro lado da moeda: se a escola é um espaço privilegiado para a alienação, também o é para a resistência e preparação para a cidadania. Ou, nas palavras de Demo (2011), a escola “pode ser o signo da imbecilização popular, mas pode ser instância fundamental de formação da cidadania de um povo, por mais que nada aí tenha impacto automático ou mecânico” (2011, p.84).

Em contraponto às teorias tradicionais, as perspectivas críticas da teorização curricular iniciam-se e se expandem ao longo dos últimos 40 anos com proposições de “emancipação” e “libertação”. E invertem as perspectivas colocadas pelos enfoques tradicionais ao efetuarem questionamentos sobre as relações sociais e a formação escolar e, principalmente, recusarem a “neutralidade” que as teorias tradicionais ostentavam. Para as perspectivas críticas do currículo, este é não apenas um território de produção da hegemonia, mas, também, um campo de produção da resistência. É o que se depreende, dentre outras, das análises de Henry Giroux. Para Giroux, as teorias dominantes na área do currículo pautavam-se em uma racionalidade técnica, instrumental, que atribuía ao currículo uma dimensão utilitarista e eficientista que acobertava as dimensões histórica, ética e política do currículo e do conhecimento (SILVA, 2000, p. 51-52).

Portanto, para uma teoria crítica da escolarização, dois conceitos, a exemplo de Paulo Freire, tornam-se centrais na análise de Giroux: os de “emancipação” e “libertação”. Nesse ponto, o trabalho do professor, em qualquer nível de ensino, pode entrar em conflito, na medida em que ele vive uma dualidade, qual seja: como pessoa comporta as contradições que o situam como sujeito e como objeto da formação do aluno. Isso sem contar que a instituição escolar em todos os seus níveis, seu campo de atuação, articulada ao movimento histórico que lhe deu origem, também carrega em si uma dualidade: ser um espaço conservador e conformador, nos moldes de pensar e agir típicos do capitalismo, ou um espaço para resistência, contestação e transformação social.

Feita essa síntese, é certo que não poderia deixar de considerar e mencionar também que, na própria tradição da Teoria Crítica, há muitos sentidos de “crítica”, e tratar esse assunto é uma tarefa bastante enriquecedora. No entanto, esclareço que não é meu propósito aqui aprofundá-lo. Se assim o fosse, haveria a necessidade de percorrer um trajeto histórico, bastante complexo, que se instaura na relação entre o surgimento da expressão “Teoria Crítica” e o seu envolvimento com os intelectuais da chamada Escola de Frankfurt, nome sob o qual se costuma agrupar um conjunto de autores – uns mais conhecidos do que outros – que,

em princípio, partilhavam integralmente uma doutrina comum, doutrina essa que tem a obra de Marx (*O Capital*) como referência. Todavia, um estudo mais atento sobre esse assunto revela que, mesmo entre os integrantes do grupo, havia uma série de divergências, de modo que, conforme expõe Nobre¹⁷ (2011):

Ter a obra de Marx como referência, como horizonte comum, não significa partilhar dos mesmos diagnósticos e das mesmas opiniões. Pelo contrário, o desenvolvimento da Teoria Crítica mostra que havia acirradas divergências entre os colaboradores do Instituto¹⁸, não só porque a obra de Marx se presta a interpretações divergentes, mas também pelo fato de que as maneiras de se utilizar de Marx para compreender o tempo presente são diversas (NOBRE, 2011, p.16).

Com essa ressalva, explico que me interessa na Teoria Crítica o que ela traz como sentido fundamental, qual seja: não é possível mostrar “como as coisas são” senão a partir da perspectiva de “como deveriam ser”. No expor de Marcos Nobre:

[...] ‘crítica’ significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não é mais pode ser. Note-se, portanto, que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu. Mas que se encontra em germe no próprio existente (NOBRE, 2011, p.9-10, grifo do autor).

Trata-se, então, de considerar e mostrar a realidade ou, ainda, “como as coisas são”, mas sem desconsiderar o “como elas podem ser”, tendo em vista que separar essas duas etapas impede que se mostre a totalidade da situação, prendendo-se a uma visão apenas parcial, pois as coisas “como devem ser” já são parte de “como as coisas são”. Ao considerar essas duas etapas, torna-se possível perceber aqueles elementos que impedem a realização plena de todas as suas potencialidades. E é justamente no enfrentamento dos obstáculos que reside o segundo sentido fundamental da crítica: “um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar” (NOBRE, 2011, p.10).

¹⁷ Marcos Nobre é professor do Departamento de Filosofia da Unicamp. Em seu livro *A teoria crítica apresenta os princípios fundamentais formulados por Marx, as bases lançadas por Horkheimer e seu desenvolvimento na assim chamada “Escola de Frankfurt”, bem como modelos críticos propostos por diversos autores dessa tradição intelectual*.

¹⁸ *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Pesquisa Social) fundado em 1923 na cidade alemã de Frankfurt am Main, e que foi presidido por Horkheimer de 1930 a 1958. A expressão “Teoria Crítica”, tal como é conhecida hoje, surgiu pela primeira vez como conceito de um texto de Max Horkheimer (1895-1973) de nome “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, de 1937. Esse texto foi publicado na *Zeitschrift für Sozialforschung* [Revista de Pesquisa Social], que foi editada de 1932 até 1942 pelo próprio Horkheimer (NOBRE, 2011).

Então, ao mesmo tempo em que se apresenta um diagnóstico, cumpre-se também a tarefa teórica de realizar prognósticos, evidenciando as oportunidades de emancipação e de realização de uma sociedade livre e justa, por exemplo. É preciso lembrar que esses prognósticos apontam para ações capazes de superar os obstáculos presentes, de modo que a teoria crítica, conforme Nobre (2011, p.11), “não pode se confirmar senão na prática transformadora das relações sociais vigentes”. Desta feita, as ações a serem empreendidas visando à superação dos obstáculos à emancipação constituem-se um momento da própria teoria.

2.3 O currículo e o ensino: “de que lado estamos?”

Ao lançar a questão: “de que lado estamos?” como subtítulo desse item, pretendo abrir um diálogo com um questionamento lançado por Apple (1999), sobre para quem trabalham as escolas. Essa é uma questão cuja resposta pode deixar muitos educadores transtornados, lembra o autor. “Todavia, quem foi que disse que ter consciência da posição política tácita deveria deixar alguém à vontade?” (APPLE, 1999, p.139).

De acordo com Cunha (2015, p.68), “Os currículos, tradicionalmente, obedecem à lógica que organiza o conhecimento numa acepção positivista: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante”. No nível superior, o que preside as concepções e práticas educativas, delineando os currículos, é a concepção positivista do conhecimento e de sua produção.

Essa perspectiva, bastante discutida e, há muito, desconstruída pelas teorias críticas de currículo que pretendem uma concepção neutra de currículo, desconsidera que são as estruturas sociais e econômicas as definidoras dos fenômenos educacionais e culturais. No prefácio à segunda edição de *Ideologia e Currículo*, Michael Apple inicia sua exposição lembrando que a questão posta por Spencer aos educadores sobre a escolarização – “Qual é o conhecimento mais importante?” – não estava errada. O autor, no entanto, salienta que tal questão não dá conta de abarcar a complexidade do processo educativo, uma vez que “os conflitos sobre o que ensinar são muito mais agudos e profundos. Não é ‘apenas’ uma questão educativa mas sim inerentemente ideológica e política”(APPLE, 1999, p.7). E mais, “o currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (GOODSON, 2013, p.10).

Trata-se, grosso modo, de um complexo processo de negociação, envolvendo interesses de variada natureza, configurando as políticas curriculares. Tal negociação abrange

campos diversos, estabelecendo-se “do individual ao institucional, do ideológico ao econômico e o político, do mundo do trabalho ao campo científico e/ou acadêmico” (HOSTINS, 2014, p.127). E, apesar de parecerem escolhas simples, as decisões curriculares:

Revelam uma intrincada rede de relações contraditórias. Nela são negociadas as decisões e/ou resistências às orientações governamentais, os campos e subcampos do conhecimento, as abordagens epistemológicas e pedagógicas, os arranjos disciplinares, as sequências lineares ou articuladas de organização de conteúdo, a ordenação e o tempo destinado a essa ou aquela disciplina (HOSTINS, 2014, p.127).

Na perspectiva crítica de currículo, os conhecimentos e práticas que compõem os currículos escolares são uma pequena parcela da cultura da classe dominante imposta à grande maioria da sociedade, conhecimento suficiente para manter a sociedade em funcionamento, mas que não proporcionaria a formação necessária para a compreensão da injustiça social, servindo, assim, aos interesses conservadores de homogeneidade e de controle social (APPLE, 1989, 1999 e 2005). Nesse sentido, Apple sugere uma reformulação que “realce a natureza profundamente política do debate educativo”, passando-se a questionar “De quem é o conhecimento mais importante?” (APPLE, 1999, p.7). Enfatiza o autor que tal questão não se restringe ao meio acadêmico, e usa a metáfora “futebol político” para ilustrar que tal questão perpassa diversos campos da atuação humana.

A questão assim posta e o desvelamento crítico da concepção de currículo acarretaram um problema epistemológico ainda maior: o que, então, caberia à escola ensinar? Desse modo, as teorias críticas de educação e de currículo levantaram uma problemática que se tem desdobrado nos estudos sobre teoria e planejamento curricular. Trata-se de delimitar o que compreende um currículo, ou seja, inferir quais são os conhecimentos e atividades que a escola deve proporcionar aos educandos para cumprir com seu dito papel social, e de delimitar o que se compreende por currículo, a fim de poder (re)construí-lo para trazer à luz problemas que estavam/estão ocultos. Isso implica, entre outras coisas, romper com um passado no qual se fazia (e ainda se faz) entre “o currículo para preparar indivíduos com inteligência e capacidade diferentes para uma multiplicidade de funções diversas, porém específicas na vida adulta” (APPLE, 1999, p.128). Fato esse que contribui ou, arrisco dizer, até mesmo determina a manutenção do *status quo*.

Vale lembrar que o conceito sobre currículo difundido por Bobbit, envolto numa retórica de neutralidade [**O que poderia estar errado nessa perspectiva?**] atende aos ideais que se apontavam na época de desenvolvimento industrial e surgimento das grandes empresas. Esses ideais se estenderam ao longo da história e hoje se fazem presentes, de forma

mais potencializada, devido aos avanços científicos e tecnológicos, causando impactos em diversos campos da vida social educacional, levando-nos a reflexões sobre as novas exigências da escolarização básica e da superior. Tais reflexões são conflitantes e configuram-se como uma árdua tarefa, principalmente, para aqueles que vivenciam esses processos na prática, contexto em que as políticas são interpretadas e ressignificadas. A esse respeito, Hostins (2014, p.127) pontua que, de modo especial, “no ensino superior, ou melhor, nos cursos de graduação, ao mesmo tempo em que se constroem e reconstroem os sentidos do currículo e da organização curricular, luta-se com três forças interdependentes: o Estado, o mercado e a academia”. Nessa luta, a autora, citando Gomes (2003), salienta que:

O Estado assume o papel de regulação por meio de leis e do poder legítimo, o mercado exerce a força por meio de mecanismos competitivos e flexíveis de produção e absorção dos profissionais e a academia se baseia no poder do conhecimento (expertise) que caracteriza a vida acadêmica [...] (HOSTINS, 2014, p.127).

Embora interdependentes essas três forças impõem diferentes modos de se conceber o currículo, muitas vezes com vieses conflitantes. Por conseguinte, como vimos no tópico anterior, atualmente há uma grande diversidade de enfoques dos estudos sobre currículo, produzindo, por sua vez, uma gama variada de pesquisas, que têm em comum uma compreensão abrangente do currículo e das possibilidades de compreensão da realidade a partir dele. Quando o assunto é ciência, seja ela qual for, controvérsias e mudanças são necessárias. Ademais, posicionamentos diversos, além de poderem conviver, são importantes para que haja reflexão contínua e, conseqüentemente, evolução dos conceitos e teorias.

Desse modo, ao se empreender um estudo, necessário se faz delimitar o referencial de análise a partir do qual o estudo será realizado. No entanto, essa delimitação não significa que se possa, como pesquisador, deixar de considerar a contribuição que outras áreas ou mesmo outras tendências possam trazer para a pesquisa. Pelo contrário, a ideia é a de seguir uma linha de raciocínio atenta ao que diz respeito ao objeto analisado de uma forma ampla. Além de não perder de vista que os pensamentos, as ideias e os ideais, portanto, a linguagem, a trama linguística, meio pelo qual o mundo chega ao homem, é uma arma, arma que pode servir para libertar ou para oprimir. E a linguagem – objeto sobre o qual se debruçaram especialmente os estudiosos da área de Letras, uma vez que é sua função compreender e ensinar a sua estrutura e o seu funcionamento – é a nossa arma diária na luta por uma educação de qualidade, por uma educação que possa contribuir para uma possível vida melhor, num país tão assolado pelas desigualdades sociais.

Não que eu pretenda colocar sobre a educação todo o peso dessa missão, toda a responsabilidade em sanar problemas que não foram por ela criados; mas também não se pode negar que se ela não pode tudo, ainda pode alguma ou, até mesmo, muita coisa. “A educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do *status quo*, porque o dominante o decreta” (FREIRE, 2015, p.110, grifos do autor). Assim, em consonância com Apple, defendo que não se deva aceitar que se veja a esfera do conhecimento apenas como um negócio de uma determinada sociedade. Pensar no drama humano da educação nestes termos provoca danos ao nosso próprio sentido e contribui para a degradação da vida de muitas crianças. A nossa tarefa é bem outra.

A esse respeito, cito também Paulo Freire (2014), influente no pensamento de diversos teóricos, que, ao propor uma pedagogia do oprimido, reafirma a necessidade de educar o indivíduo para que ele, conhecedor da sua sociedade e das suas contradições, possa atuar como sujeito histórico, repensando-a e contribuindo para a sua mudança e melhoria. Então, acreditar na neutralidade da prática pedagógica, repito, é no mínimo uma atitude ingênua. A educação está claramente ligada a um modelo que reproduz a divisão social do trabalho e a ideologia dominante. No entanto, na práxis pedagógica há sim um espaço político privilegiado para a desocultação do real e, quiçá, a superação da alienação. Nesse sentido, o educador, consciente ou inconscientemente, trabalha contra ou a favor desta situação.

Lembremos que o conhecimento liberta o espírito. Fiquemos atentos a nossa postura **[De que lado estamos?]**, pois o papel que desempenhamos não é de forma alguma neutro; e não ignoremos o fato de que, se as associações institucionais e culturais que nos controlam foram por nós construídas, também elas podem ser reconstruídas. Aqui, retomo um questionamento posto por Santomé (1996, apud BERTICELLI, 2005, p.166):

[...] quem são as pessoas que vão participar dessa tomada de decisões acerca da seleção de conteúdos que visam ajudar as novas gerações a compreender o mundo que as cerca, conhecer-lhe sua história, promover valores e utopias?

Em uma época em que a palavra “qualidade”¹⁹ passa a fazer parte do vocabulário de grupos diversos – políticos, professores, técnicos, pais etc., seu caráter polissêmico pode

¹⁹ Sem adentrar em questões que versam sobre a infraestrutura inadequada em grande parte das escolas públicas de educação básica no Brasil, destaco que soa um tanto estranho falar em qualidade na educação, quando ainda não foi resolvido sequer o problema da quantidade de escolas. Isto é, dentre outros tantos problemas educacionais, convivemos, ainda, com a falta de escolas e, pior, com a iminência do fechamento de algumas das existentes. Em relatório do movimento Todos Pela Educação (TPE), divulgado no dia 02 de agosto de 2015, aponta-se que o Brasil ainda precisa incluir cerca de 2,8 milhões de crianças e adolescentes na educação básica. E não há escolas

trazer inúmeras controvérsias, quando se trata de definir o que é a qualidade na educação. Ainda mais sabendo que esse termo, historicamente e socialmente determinado, assume as características do grupo que exerce mais poder, revestindo-se de uma aura hegemônica e neutra que, por não tomar uma posição política, é absolutamente objetiva, como se o bem comum estivesse não “num palco de tensões e controvérsias”, mas estabelecido e acabado.

Não é demais valer-se do exercício da dúvida e perguntar-se: **“Qualidade para quem”?** afinal, por mais que se busque excluir o diferente, não somos todos iguais, ao contrário, são as diferenças que nos caracterizam, independente da força, muitas vezes oculta, que trabalha para nos “enformar”, “hegemozizar” e universalizar.

Sobre esse aspecto, em *Ideologia e currículo*, Apple (1999) traz a ideia de currículo oculto e o define em termos do conceito de hegemonia; vincula-o à transmissão social e política do *status quo*. Na mesma obra, Apple (1999, p.27) cita um trecho esclarecedor da análise de Raymond Williams em torno da hegemonia:

Hegemonia é todo um corpo de práticas e expectativas; as nossas atribuições da energia, a nossa compreensão comum do Homem e do seu mundo. É um conjunto de significados e de valores que, à medida que são vividos como práticas, se apresentam confirmando-se mutuamente. Constitui, assim, um sentido de realidade para a maioria das pessoas da sociedade, uma noção de absoluto, porque vivido [como uma] realidade para além da qual é muito difícil para a maioria dos membros de uma sociedade instalar-se em grande parte das áreas de suas vidas.

E continua Apple (1999, p.27): “as escolas, nas palavras dos sociólogos britânicos do currículo, não apenas ‘processam pessoas’, também ‘processam conhecimento’”. Desse modo, pode-se se dizer, como o faz o autor em interessante passagem de sua obra, a escola realmente “funciona”.

Por outro lado, de acordo com Moreira e Candau (2014), é necessário que o aluno tenha uma visão acurada da realidade na qual está inserido, visão não limitada às suas experiências de origem, de modo que isso possa lhe dar suporte para uma ação consciente e crítica, no mundo imediato. Com isso, pode-se argumentar que uma educação de qualidade deve permitir ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o, ampliando-o, de modo a tornar-se sujeito ativo na mudança de seu contexto [superar o senso

suficientes e em condições para atender a esse público. O TPE aponta que 2.863.850 crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estão fora da Educação Básica (680 mil crianças de 4 e 5 anos e 1,6 milhão de jovens de 15 a 17 anos). Desde novembro de 2009, uma emenda constitucional amplia a matrícula obrigatória para crianças de 4 e 5 anos e jovens de 15 a 17 anos, estabelecendo 2016 como prazo. (Adaptado de <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/07/pais-precisa-colocar-28-milhoes-de-criancas-na-escola-diz-relatorio.html>. Acesso em 21 de setembro de 2015).

Vale ressaltar também que “Qualidade é daqueles termos polissêmicos, ou *camaleônicos*, que mimetizam significados e cores do contexto que o produz ou que condiciona sua existência” (SGUISSARDI, 2009, p.261, grifos do autor).

comum]. É sob esse enfoque que Moreira (2015), em trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais” define o que entende por qualidade na educação e no currículo, enfatizando as tensões e desafios envolvidos nessa construção.

Tal perspectiva coloca em destaque a tensão entre capacitar o aluno para a “sobrevivência do mundo dos instrumentos, costumes e linguagens e a aprendizagem de conteúdos e processos que permitam ir além do mundo imediato” (MOREIRA, 2015, p. 3). Em suma, como educadores, resta saber qual a posição que vamos tomar diante desse cenário: “capacitar o aluno a funcionar **apropriadamente** no cotidiano ou subsidiar-lhe o comprometimento com ações que visem a mudanças sociais significativas, tanto em termos individuais quanto coletivos?” (questões adaptadas de MOREIRA, 2015, p.3, grifo meu).

Nesse sentido, há que se refletir sobre o quanto se tornam restritas e instrumentais as visões em torno do que se considera qualidade em educação, ao priorizar elementos estabelecidos e mensuráveis em exames nacionais, como domínio de conhecimentos, **habilidades e competências**, por exemplo. É um procedimento que se distancia “dos juízos de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos sujeitos que concretamente a definem e adotam” (MOREIRA, 2013, p.113).

Nessa direção, associar o sentido da palavra qualidade a perspectivas neoliberais, perspectivas essas que têm norteado reformas educacionais, de modo a supervalorizar e ter como ponto de referência os **resultados** obtidos nas avaliações nacionais e internacionais, por exemplo, torna-se, certamente, um ponto forte de contestação. Ademais, quando se trata de avaliação, emerge radicalmente o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação. Cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação além, é claro, de promover as reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente (ARCE, 2001).

Tal ponto leva-nos, como pontua Moreira, a um posicionamento com o qual comungo, “a argumentar a favor de uma ótica que tenha como base o sentido de qualidade em educação [...] como um processo de formulação de alternativas desenvolvido por sujeitos que interagem, articulando dimensões intelectuais, sociais, culturais e políticas” (MOREIRA, 2013, p.113).

Essa ótica, por sua vez, viria contestar a função reprodutora do processo de escolarização acentuada por Apple (1999), para quem as escolas e universidades, na sociedade capitalista, agem em consonância com a demanda da indústria e do mercado, produzindo conhecimento técnico-administrativo necessário a sua expansão. Dessa forma,

contribuem também para os processos de acumulação, ao reproduzirem uma força de trabalho hierarquicamente organizada, posto que tendem a selecionar, classificar e preparar seus alunos baseadas em critérios duvidosos relacionados aos seus distintos “talentos”. E, ainda, contribuem para a legitimação de determinados grupos sociais, que acabam por estabelecer suas visões de mundo, criando e recriando significados, de acordo com seus interesses.

Assim sendo, colocar o conhecimento no centro dessa discussão – que é ao mesmo tempo pedagógica e política – não é realmente uma tarefa fácil, e envolve, como não poderia ser diferente, inúmeras outras, posto que a educação não é uma ilha e, como já pontuei, insurge de relações mais amplas que perpassam os conflitos e contestações dessa arena que são as relações de poder.

“A subserviência às políticas públicas de educação e o não questionamento quanto aos seus preceitos podem ser indício de perda ou ausência de qualidade no próprio exercício docente” (STANO; GONÇALVES, 2011, p.68). Além disso, conforme emerge do pensamento elaborado por Apple ao longo de seu construto teórico, uma educação de qualidade não condiz com a postura de um “sujeito que se ‘assujeita’, não se assume politicamente frente a um mundo que precisa ser refeito e re-construído crítica e coletivamente” (STANO; GONÇALVES, 2011, p.68). Diante do exposto, então, faço coro a outro questionamento colocado por Apple (1999, p.19): **“Será que como educadores podemos fazer menos que isso?”** (grifos meus). E, para finalizar esse tópico, ao questionamento de Apple, reúno o de Paulo Freire:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo? (FREIRE, 2015, p.75, grifos do autor).

2.4 As pedagogias do “aprender a aprender”: unidas pela “negação das formas clássicas de ensinar”

Na atualidade, tem se tornado cada vez mais frequente e difundido o lema “aprender a aprender”. Esse lema, de acordo com Saviani (2010), remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas, cujas características são descritas como: deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do

professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade. Cria-se, assim, uma teoria pedagógica em que o mais importante não é assimilar determinados conhecimentos, mas aprender a aprender. Ou seja, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, aprender no cotidiano a lidar com situações novas. “E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2010, p.431).

Oriundas do universo de correntes pedagógicas que foram largamente difundidas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, são pedagogias que remontam as ideias defendidas desde o final do século XIX, pelo movimento da Escola Nova (DUARTE, 2010). Destarte, as pedagogias do “aprender a aprender”, também chamadas de “neoescolanovismo”²⁰, conforme examina Duarte (2010, p.33), apesar de suas especificidades, “apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam ‘educação tradicional’”, sendo consideradas todas sob o rótulo de “pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar”. Soma-se a esta característica a concepção idealista²¹ no modo como se referem à relação entre educação e sociedade e, também, a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista.

Além disso, Duarte (2010a) elenca outro elemento que identifica essas pedagogias contemporâneas, qual seja, a negação da perspectiva de totalidade da qual decorre um dos seus princípios centrais, a saber: o relativismo, tanto epistemológico quanto cultural. De acordo com o princípio do relativismo epistemológico, tanto a universalidade quanto a objetividade do conhecimento estariam comprometidas, uma vez que “o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades” (DUARTE, 2010a, p.36).

E, de acordo com o princípio do relativismo cultural, o fato de o mundo humano estar constituído por uma infinidade de culturas, faz com que a definição de conhecimento certo ou errado esteja atrelada à análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura. O maior problema nesse caso é que existe uma imprecisão acerca de critérios, que possam delimitar uma cultura [O que delimita uma cultura?], o que possibilita o uso bastante elástico e casuístico do termo (DUARTE, 2010a).

²⁰ Saviani (2010) emprega o termo neoescolanovismo com referência ao significado do lema aprender a aprender na última década do século XX (DUARTE, 2010, p. 34).

²¹ Duarte (2010, p.35) usa o adjetivo “idealista” “com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentes errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações levaria à superação dos problemas sociais”.

Essa imprecisão acerca do termo cultura incide diretamente sobre o currículo escolar, e acaba servindo de argumento para as pedagogias contemporâneas difundirem, por exemplo, a ideia que “o cotidiano do aluno deve ser a referência para as atividades escolares”. É patente o enfrentamento no meio educacional diante do dilema do que deve ser ensinado nas escolas, ratificando que o currículo, conforme expus, é realmente um território contestado, um território de acirradas disputas.

Nessa disputa, o que se percebe é uma tendência a aceitar que é a prática cotidiana o elemento que deve determinar a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos. A essa tendência tem-se denominado “aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados”, sendo considerado antipedagógico trabalhar conteúdos que não tenham utilidade para o aluno no seu cotidiano (DUARTE, 2010a). Nesse ponto, surgem divergências acaloradas em relação à função da escola e as atividades que nela são desenvolvidas (o currículo). Para que serve a escola? Tudo o que se faz na escola é currículo?

A esses questionamentos, Saviani (2013) responde, primeiramente, fazendo distinção entre o conhecimento elaborado e conhecimento espontâneo; o saber sistematizado e o saber fragmentado; a cultura erudita e a cultura popular. O autor argumenta que à escola cabe trabalhar com o problema da ciência, cujo saber é metódico e sistematizado.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar [...] É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (SAVIANI, 2013, p. 14).

Nessa perspectiva, a escola só faz sentido se propiciar o acesso ao saber elaborado, ou seja, a ciência. E, mais, nessa perspectiva as atividades que hoje são desenvolvidas na escola acabaram por ampliar o conceito de currículo: “currículo é tudo o que se faz na escola” (SAVIANI, 2013, p.15). A esse respeito, Saviani reage diferenciando atividades secundárias e atividades nucleares: “currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2013, p.15), advogando em favor da distinção entre atividades curriculares e extracurriculares, atribuindo o devido peso a cada uma delas.

Tal distinção ancora-se na concepção de que à escola cabe trabalhar a transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. As atividades comemorativas, por exemplo, que passaram a fazer parte do calendário letivo, são atividades secundárias, não essenciais à escola e, por conseguinte, extracurriculares. Estas “só têm sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou

substituí-las” (SAVIANI, 2013, p.15-16). Essa ampliação do conceito de currículo tem gerado um efeito que também considero na escola e, conseqüentemente, na vida de nossos alunos.

A escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel de democratização (SAVIANI, 2013, p.16).

Essa inversão de papel que se instaura na escola é um desdobramento de questões histórico-sociais que têm marcado a nossa sociedade contemporânea, que “passa por um processo de globalização, de internacionalização do capital, com ‘abertura’ comercial, econômica, financeira e cultural” (FACCI, 2004, p.5).

Além das últimas décadas do século XX serem marcadas como uma era de privatizações de empresas públicas e de instituições de ensino, defrontamo-nos com o aumento da violência nos lares, nas escolas, nas ruas e, principalmente, convivemos com a consequência do desemprego. Assistimos, enfim, à exclusão de um crescente número de pessoas que vivem à margem da economia, sem acesso às condições humanas essenciais. Hoje muitas pessoas não podem ser consideradas como trabalhadoras, uma vez que já não conseguem inserir-se no mercado de trabalho (FACCI, 2004, p.5).

Nessa sociedade de rápidas transformações, de elevado grau de competitividade e de exigência pela aquisição constante de conhecimentos e informações, a educação e, conseqüentemente, a escola passa a desempenhar um papel estratégico. Digo estratégico porque entendo que a formação profissional, nesse mundo globalizado e diante das transformações nas relações de trabalho, exige soluções para os problemas decorrentes dessa configuração social.

É o que postula Gentili (2002, apud FACCI, 2004, p.11), ao tratar da relação entre trabalho e educação em tempos neoliberais. Facci (2004), reportando-se aos estudos de Gentili, destaca a ênfase que o discurso atual coloca sobre a educação e a escola na formação para o mundo de trabalho, atribuindo-lhes a responsabilidade pela preparação de mão-de-obra para as empresas. À educação e à escola caberia tornar o indivíduo “empregável”, apto para o trabalho e habilitado para enfrentar uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. Todavia o seu sucesso, nessa ótica mercantilista, dependeria exclusivamente da sua capacidade de consumir os conhecimentos necessários a essa competição e inserção.

Arce (2001, p.260) lembra que “o relatório da Unesco, cunhado de ‘Jacques Delors – Educação – um tesouro a descobrir’, terminado em 1996” reforça essa visão utilitarista e individualista de educação e de escola. Desse modo,

[...] à educação cabe a descoberta de talentos e potencialidades dentro da escola, por meio do atendimento das Neba²², mas a realização ou utilização das mesmas fica a cargo do indivíduo; à escola cabe somente o despertar, por isso, não há necessidade de prendermos o indivíduo por muito tempo dentro da instituição. Difunde-se com isso, o conceito de uma educação permanente, na qual o aprender a aprender é fundamental (ARCE, 2004, p.260).

Esse modo de entender a educação foi e vem sendo incorporado por alguns estudiosos, que, por sua vez, desenvolveram teorias pedagógicas que se agrupam, conforme mencionei, sob o rótulo de “pedagogias negativas” e têm inspirado o fazer pedagógico em todos os níveis e suscitado diferentes opiniões, gerando acaloradas discussões no meio educacional e reforçando a disputa pela determinação dos conhecimentos, norteadores do ensino-aprendizagem, a serem contemplados no currículo.

Na formação de professores, essas pedagogias do “aprender a aprender” podem levar a uma descaracterização do seu trabalho, ainda, que seus defensores afirmem o contrário. Seria falacioso, anunciar a formação de um professor crítico e, ao mesmo tempo, negar a totalidade, tomar a aparência da realidade como se fosse a essência dela e, fazer uso de autores que têm o cotidiano como referência limite para o conhecimento, para a vida e até para os projetos políticos. E, ainda, se o conceito de alienação é esquecido e substituído pela celebração do fetichismo da individualidade (DUARTE, 2010).

Pertencem a esse universo contraditório o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo (que também poderia ser chamada de pedagogia do conhecimento tácito), a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo, entre outras (DUARTE, 2010). Para melhor compreensão, a seguir, apresento essas teorias pedagógicas e as descrevo, brevemente. Antes, porém, empresto²³ as palavras de Duarte (2010, p.39) para fazer uma ressalva:

²² Neba: Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tais necessidades foram definidas por órgãos como o Banco Mundial, Unesco e Unicef. Estas instituições, em 1990, na famosa Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, delimitaram as diretrizes a serem seguidas para a educação, que tem como eixo articulador as Neba, que constituem os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo (ARCE, 2001).

²³ A explanação sobre as teorias pedagógicas aqui trazidas são fruto das leituras que fiz de Duarte, Facci e Saviani (*vide* referências).

[...] estou consciente de que sintetizar em poucas linhas todo o pensamento de uma corrente pedagógica é um ato relativamente arbitrário e que só se justifica em nome da necessidade de uma explicitação mínima do que eu entendo por [...] pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos e pedagogia multiculturalista.

O método de ensino por projetos surgiu inicialmente com William Heard Kilpatrick, colega e colaborador de John Dewey. Embora seja utilizada a expressão **pedagogia de projetos**, Duarte (2010b) afirma que mais correto seria considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo contemporâneo. Esse método opõe-se ao trabalho educativo que se pautava em currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal. Seus adeptos acreditam que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real. Portanto, a ideia central da pedagogia dos projetos é a do desenvolvimento da atitude investigativa e do pensamento científico autônomo (DUARTE, 2010b, p.41).

A **pedagogia do professor reflexivo** adota a mesma perspectiva que a pedagogia de projetos, cuja essência é a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio do conhecimento tácito. Donald Schön²⁴, pedagogo estadunidense que estudou sobre a reflexão na educação, inicialmente, concebeu essa ideia como uma proposta válida para a formação do profissional em geral. Suas ideias tiveram como base os estudos desenvolvidos pelo também estadunidense John Dewey e a Epistemologia de Jean Piaget, cuja ênfase estava no aluno, tendo como lema o “aprender a aprender” (FACCI, 2004).

No campo da formação de professores, a teoria do professor reflexivo encontrou solo fértil, ganhou larga aceitação, especialmente associada à ideia de educação que se faz ao longo da vida (formação continuada ou formação permanente). A ideia central da pedagogia do professor reflexivo, nessa perspectiva, é a de que:

O conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores (DUARTE, 2010b, p. 42).

²⁴ “Na década de 1980, Donald Schön, como forma de problematizar as questões referentes à relação teoria – prática na aprendizagem profissional ou na aprendizagem cotidiana, introduziu o conceito de ‘profissional reflexivo’” (VALADARES, J. M., 2010, p.187).

E, posteriormente, da mesma forma deveriam os professores agir na sua prática pedagógica com seus alunos, de modo que prevaleça o aprender a aprender e o aprender fazendo. Os estudos desenvolvidos, nesse período, buscavam resgatar o professor enquanto profissional e colocar o foco sobre ele, compreendendo-o como um intelectual em contínuo processo de formação. Nesse processo, considera-se a experiência como fonte do saber, e a reflexão sobre a prática torna-se o mote dessa tendência pedagógica. Nessa perspectiva, a proposta de formação de professores, portanto, privilegia o aspecto da prática, e a função do professor consiste mais em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Trata-se de um professor prático-reflexivo (FACCI, LEONARDO; SILVA, 2010).

Nessa perspectiva, em “Formação de professores e profissão docente”, Antônio Nóvoa (2014), referindo-se à situação presente dos portugueses, informa que essa situação encerra vários equilíbrios instáveis. Afirma o autor que “a chave de leitura destes equilíbrios encontra-se na definição dos professores como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares” (CARR, 1988; WOODS, 1990, apud NOVOA, 2014, p.16).

Nesse caso, evidenciando sua filiação à teoria do professor reflexivo, continua Nóvoa (2014, p.16), “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. Afinal, no seu campo de trabalho, os professores cotidianamente se deparam com situações únicas, que exigem deles capacidades de auto desenvolvimento reflexivo.

Sobre isso, Arce (2001, p.265) esclarece que, para os adeptos dessa teoria, não é “função do professor transmitir, ensinar nada aos alunos, apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo de aprender a aprender fora da escola”. Em nenhum momento o professor é chamado a teorizar. Reduz-se sua função a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra. Ou seja, a ele cabe apenas agir e refletir a respeito de sua própria prática. Arce continua alertando para o fato de que:

As teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo, baseada nos estudos de Nóvoa (1997); Shön (1997), Zeichner (1997) e Perrenoud (1993), alicerçam este movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, advindo da sua prática. **Cabe investigar até que ponto a entrada destas teorias no Brasil e sua utilização não se filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo** (ARCE, 2001, p.264, grifos meus).

E, conseqüentemente, o professor formado com essas características atende ao que esperam as políticas neoliberais; afinal, a metodologia que for utilizada na sua formação é a mesma que ele aplicará, quando de sua atuação profissional.

A **pedagogia das competências**, embasada nos estudos de Perrenoud, por sua vez, também se baseia no aprender fazendo, na resolução de problemas e no espírito pragmático. Sua especificidade encontra-se na “tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de **habilidades e competências** cuja formação deve ser objeto de avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos” (DUARTE, 2010b, p.42). Philippe Perrenoud (2000, p.3, apud DUARTE, 2010a, p.42) explicita que “Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão”. Para esse estudioso, tal qual na pedagogia do professor reflexivo, deve-se incitar os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los.

Ele [Philippe Perrenoud] parte da ideia de que o sistema educacional só pode formar competências desde a escola se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebam que a ‘meta é antes aprender do que ensinar’. Seria reforçar o ideário do aprender a aprender no qual o professor não deve ensinar (FACCI, 2004, p.37).

Ensinar, segundo as propostas, que integram as pedagogias do “aprender a aprender”, consiste em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos construtivistas, cujas características englobam o ensino centrado no aluno, a ausência do professor, a espontaneidade, a cotidianidade, o imediatismo, entre outras. Vale lembrar que, no Brasil, Perrenoud tem recebido grande destaque e sua teoria está muito presente na formação de professores, tanto em produções teóricas como nos documentos oficiais acerca da formação.

Duarte (2010) expõe que Perrenoud nunca escondeu seu vínculo ao ideário escolanovista (pedagogias ativas). Além de seus pressupostos propriamente epistemológicos, também seus pressupostos pedagógicos endereçam à desvalorização do saber escolar. O autor estabelece uma linha de continuidade entre as pedagogias ativas, o construtivismo e a pedagogia das competências e, dessa perspectiva, estabelece uma diferença entre a atuação do professor e do formador, defendendo que professores²⁵ se transformem em formadores.

²⁵ Ao professor seria característico: dar prioridade aos conhecimentos, conceber a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, adotar a postura de sábio que compartilha seu saber e partir de um programa. (DUARTE, 2010, p.15).

Nesse caso, seriam características positivas as relacionadas ao formador que, por sua vez, priorizaria as competências, conceberia a aprendizagem como transformação da pessoa, adotaria a postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação e partiria das necessidades práticas e problemas encontrados (DUARTE, 2010). Tais características revelam uma indissociável ligação, nos trabalhos de Perrenoud, entre as pedagogias do aprender a aprender (escola nova, construtivismo) e a formação do professor reflexivo.

Saviani (2013, p. 435) explica que a Pedagogia das Competências apresenta-se “como uma outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

De acordo com análises realizadas por Facci (2004), Facci, Leonardo e Silva (2010), Duarte (2003, 2010, 2010a) e Pimenta (2010), nessa perspectiva de formação, cujo eixo nuclear é o modelo de competências, secundariza-se o saber construído historicamente. E, embora se focalize o professor, parece estar apoiada em concepções epistemológicas e pedagógicas que levam à secundarização do ensino.

Essa secundarização preconiza também uma desvalorização do trabalho do professor. Suprimem-se conteúdos, anula-se a transmissão de conhecimentos, substituindo-os pelo desenvolvimento de competências. A desvalorização do professor, no entender de Facci (2004), ao qual adiro, fica muito evidente quando se retiram de cena e ou se aligeiram os conhecimentos que permitem ao professor analisar a sua prática. Exatamente. Como poderá o professor refletir e analisar a sua prática se não tem elementos para isso? Não só, sem esses elementos, o então aclamado professor reflexivo, refletirá sobre o quê?

E, finalmente, a **pedagogia multiculturalista**, cujos vínculos com as pedagogias descritas talvez não sejam tão nítidos, acrescenta ao aprender a aprender a defesa do princípio da diversidade cultural e do respeito às diferenças, abarcando questões que têm sido bastante discutidas hodiernamente: gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida etc. Sem colocar em dúvida a importância de tais questões, cabe, no entanto, alertar para os impactos mais fortes e negativos que a pedagogia multiculturalista acarreta nas discussões sobre o currículo escolar.

A maneira sumária aqui utilizada para apresentar essas pedagogias educacionais certamente não dá conta de caracterizá-las em sua completude; no entanto, para o meu objetivo, neste capítulo, creio ser suficiente. Outras considerações serão acrescentadas, convenientemente, no Capítulo 4, na análise do PPC 2014 do curso de Letras Português/Espanhol do CLA da UENP/CJ.

2.5 A criação da Pedagogia Histórico-Crítica

Saviani (2013, 2010, 2007), ao realizar um estudo sobre as tendências pedagógicas presentes na escola capitalista, desde a sua criação no Brasil, contextualiza historicamente as teorias educacionais e as classifica em três grupos, quais sejam, teorias não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas. Facci (2004, p. 23), seguindo as orientações de Saviani, sintetiza da seguinte forma as características por ele expostas:

As teorias não-críticas²⁶ partem do pressuposto de que a educação tem autonomia em relação à estrutura social e que pode determinar a equalização das relações sociais; as teorias crítico-reprodutivistas entendem a educação como um instrumento de discriminação social, que reproduz as relações sociais de produção; e, finalmente, as teorias críticas compreendem a educação inserida no movimento histórico da própria sociedade, sendo um elemento que pode ajudar a impulsionar a tendência de transformação da sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, teve sua formação no final da década de 1970, marcada pelo desenvolvimento das análises críticas da educação. Saviani (2013, p.57) esclarece que a PHC “está além do crítico-reprodutivismo, e não aquém” e, ainda, reforça que as críticas formuladas por essa tendência são algo que se considera superado. Ela veio atender à necessidade de encontrar alternativas à pedagogia dominante (Pedagogia Tecniciста- cuja base foi a promulgação da Lei 5692/71), num momento histórico de crítica dos educadores às orientações pedagógicas impostas pelo Regime Militar, como relata Saviani (2013), ao contextualizar historicamente a Pedagogia Histórico-Crítica.

As teorias crítico-reprodutivistas²⁷ de maior repercussão, divulgadas naquele momento no meio educacional, foram: a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”; a “teoria da escola como aparelho ideológico de Estado” (AIE) e a “teoria da escola dualista”. Grosso modo, tais teorias apenas reforçavam o entendimento de que a escola reproduzia as relações vigentes (do interesse da classe dominante). No entanto, não apresentavam nenhuma perspectiva de mudança por parte da classe dominada. Assim, faziam a crítica do existente, apontando para a sua função de reprodução, mas não apresentavam nenhuma proposta pedagógica. Desse modo,

²⁶ Para Saviani (2013, 2010, 2007), a pedagogia nova e pedagogia tecnicista são teorias não-críticas.

²⁷ “A visão crítica-reprodutivista surgiu basicamente a partir das consequências do movimento de maio de 1968, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens que teve sua manifestação mais retumbante na França, mas espalhou-se por diferentes países, inclusive o Brasil. Esse movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural” (SAVIANI, 2013, p. 57).

[...] os limites das teorias crítico-reprodutivistas começam a evidenciar-se, pois vai ficando cada vez mais claro que a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas. No campo educacional, o problema colocava-se nos seguintes termos: se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria então a orientação alternativa aceitável? A visão crítico-reprodutivista não dava resposta para essa pergunta. Não tinha uma proposta de orientação (SAVIANI, 2013, p.114).

A partir daí, surgem as chamadas teorias progressistas, as quais sustentam as finalidades sócio-políticas da educação. Dentre elas, ganha destaque a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, apresentada por José Carlos Libâneo em seu livro: *Democratização da escola pública*, publicado em 1985. Em sua obra, Libâneo enfatiza que o papel principal da escola é o ensino, com a difusão do conhecimento às camadas populares - conteúdos vinculados à realidade - tendo em vista a democratização da escola pública e a consequente transformação social: a difusão de conteúdos é a tarefa primordial da escola. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. **A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares**, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade (LIBÂNEO, 1985).

Posteriormente, ascende no campo teórico, a “pedagogia histórico-crítica” (PHC), proposta por Dermeval Saviani, como pedagogia revolucionária, empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção. A PHC tem como fundamento o materialismo histórico.

Em relação à expressão pedagogia histórico-crítica, Saviani (2013) expõe que ela resulta do empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, ratificando, assim, que a concepção subjacente a essa visão é, conforme aludi, o materialismo histórico. Ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Nessa linha de raciocínio, com ênfase na relação dialética da escola com a sociedade, a escola, ainda que elemento condicionado pela sociedade, não deixa de influenciar o elemento condicionante, à medida que cumpre sua especificidade e sua função social. Desse modo, na perspectiva da PHC, a natureza da Educação provém da própria natureza humana, posto que, no processo de sobrevivência, o homem extrai da natureza os meios de sua subsistência, transformando-a, criando, desta forma, um mundo humano-cultural, através do “trabalho material”.

Assim, a educação se situa na categoria do trabalho não-material - de uma forma específica de trabalho - ou seja, seu produto não se separa do ato de produção; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. Saviani (2013) exemplifica da seguinte forma: o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo, pois ela é produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). Sendo assim, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos. Nas palavras do autor:

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o **saber objetivo produzido historicamente** (SAVIANI, 2013, p.7, grifos meus).

Entendido dessa forma, o que caracteriza o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Nesse sentido, portanto, a especificidade da Educação é a transmissão do conhecimento científico, a cultura erudita - o saber produzido e sistematizado historicamente pelos homens – e não o conhecimento espontâneo ou a cultura popular, que faz parte do senso comum.

Importante ressaltar que, conforme elucida Saviani (2013), trata-se de um movimento dialético, no qual a ação escolar, pautada pelo saber científico e pela cultura erudita, permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores. Não se trata, portanto, de excluir o que já se sabe, mas possibilitar a apropriação de novas formas por meio das quais se pode, inclusive, expressar os próprios conteúdos do saber popular. É, em síntese, a ampliação do saber, a superação do senso comum com vistas à transformação das relações sociais, num processo dialético – prática-teoria-prática – de elaboração do conhecimento científico.

Essa concepção de ensino encontra respaldo na Teoria Histórico-Cultural que, por sua vez, privilegia o aspecto social sobre o biológico no desenvolvimento das funções psíquicas humanas. Nesta perspectiva, valorizam-se os conhecimentos científicos sobre os conhecimentos espontâneos, rompendo-se, assim, com princípios que foram, durante anos, difundidos no meio educacional.

Considerando que o princípio educativo sobre o qual ancora-se a PHC, avulta-se que a humanidade não é inata ao sujeito e, ainda, que os elementos necessários para essa

humanização são produzidos pela ação dos homens no decorrer do processo histórico. Segundo Duarte (1998, p.1), não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. “Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente”.

Ainda, analisando a concepção de trabalho educativo, como sendo direto e intencional, percebemos que ele se diferencia essencialmente das outras formas possíveis de educação. A esse respeito, Duarte (1998, p.2) assevera que:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o **trabalho educativo** diferenciar-se de **formas espontâneas de educação**, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um **resultado indireto e inintencional**. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio, mas também presente, é o de que a educação, **a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo** (Grifos meus).

Destaca-se, portanto, a importância do trabalho escolar, direto, intencional e sistematizado pelo professor que culmine na apropriação efetiva dos conhecimentos científicos – produzidos e elaborados historicamente pelos homens - e, ainda, na formação humana de nossos alunos. Ou seja, contraria-se a negação do ato de ensinar, e acentua-se o dever da escola de transmitir o conhecimento científico, o patrimônio cultural humano acumulado historicamente. Nessa linha de raciocínio, com a qual me identifico, é dessa forma que a escola cumpre a sua função social.

Logo, negar o ensino como fazem as teorias expostas sob a expressão “aprender a aprender” é uma atitude que vai de encontro ao desejo de uma transformação social, no sentido de as minorias terem chances reais de se inserirem na sociedade como cidadãos e não como meras peças de uma engrenagem.

Nessa perspectiva, declara Apple (1999, p.8) que “enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternativas e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”. E a realidade reflete, por mais que se tente ocultar, que, na educação, as escolhas curriculares são fruto de polêmicas de decisões contínuas, pois “reformular, inovar, mudar a escola não tem sido ao longo dos últimos dois séculos, mais do que uma forma de sobrevivência de governantes em vez da assunção de projectos sociais amplamente partilhados” (PACHECO, 2002, p.10). E mais,

[...] Se comprovada a máxima de que **o futuro dos países em desenvolvimento depende da educação**, e que ela deve ser competência do Estado, por envolver soberania nacional, então o Brasil precisa colocar o pé no acelerador das mudanças radicais, impulsionar o processo educacional, investir na formação escolar de seus cidadãos em todos os níveis, e, principalmente, aplicar na formação dos educadores que irão conduzir o processo, legitimando a democracia (MELO; LUZ, 2005, p.6, grifos meus).

Portanto, em meio ao debate contemporâneo das teorias pedagógicas, a despeito das contribuições que podem ter trazido para o campo educacional as pedagogias do “aprender a aprender”, acredito que tais não atendam aos propósitos que alardeiam, e destaco a pedagogia histórico-crítica como a que melhor responde ao anseio de garantir, de forma sistematizada, os conhecimentos necessários à humanização dos sujeitos, contribuindo, ao mesmo tempo, para as lutas mais gerais em prol da superação da sociedade de classes. Nas palavras de Saviani (2013, p. 80):

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto crítico-histórica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica* (Grifos do autor).

A Pedagogia Histórico Crítica (PHC) defende que a função social da escola se concretiza à medida que instrumentaliza os educandos com conhecimento científico, trabalhando de forma contextualizada – em suas múltiplas dimensões – possibilitando aos indivíduos superarem o senso comum e perceberem-se sujeitos, no processo histórico para, então, serem capazes de atuar de forma crítica e reflexiva no contexto social, tendo em vista uma sociedade mais humanizada (SAVIANI, 2013, 2010, 2007).

Em consonância com Saviani, também Martins e Duarte (2010) defendem que, por decorrência desse condicionamento histórico-social, a formação de cada indivíduo reflete a apropriação do acervo cultural que lhe foi disponibilizado, de sorte que o máximo desenvolvimento individual tem como condição imprescindível o acesso às conquistas culturais mais ricas e decisivas para a formação de capacidades efetivamente representativas do máximo desenvolvimento do gênero humano. Reitero, a PHC, em concordância com os fundamentos da psicologia histórico-cultural, vem defendendo a importância da educação escolar e da transmissão de conhecimento no trabalho educativo. Essa teoria pedagógica

ressalta que a transmissão de conhecimento deve ocorrer por meio da socialização do saber sistematizado, planejado e promovido pelo professor de acordo com a sua atividade de ensino escolar (SAVIANI, 2013, 2010, 2007).

Minha inquietação ao abordar questões propostas, neste trabalho, engloba a preocupação com a escolha de conteúdos, objetivos e métodos e a teoria pedagógica que embasa essa escolha e a quais objetivos ela atende. Isso sem perder de vista que a razão de ser da universidade é o ensino, é o seu compromisso com a produção e divulgação do conhecimento elaborado, visando à formação de cidadãos conscientes, críticos e, por conseguinte, capazes de contribuir para o bem estar coletivo. O seu compromisso é com o social, e não com interesses particulares.

Há que se considerar que, no processo que vai da formação inicial à atuação do professor, constrói-se uma teia social, que visivelmente não tem sequer atenuado as desigualdades sociais. Pelo contrário, cada vez mais, elas se tornam maiores, acompanhando a crescente onda de mercadorização da educação escolar, agora entendida como uma mercadoria, como qualquer produto. Neste trabalho, avalio a mercadorização da educação escolar e as desigualdades sociais por entender, juntamente, com Paulo Freire, Michael Apple, José Augusto Pacheco, Antônio Flávio Moreira, dentre outros, que a educação é um meio *sine qua non* para a reversão das injustiças sociais.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, PESQUISA E MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO: RUMOS INCERTOS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA

3.1 Formação de professores e pesquisa na mira da universidade mundial

Paradoxo. Esta é uma boa palavra para caracterizar o que, hoje, vivemos neste momento histórico. Por um lado, assistimos, mesmo que aparentemente, a um crescimento considerável do acesso ao conhecimento, propiciado pelo avanço científico e tecnológico e sua criação, talvez a mais notável, a internet; à ampliação da escolarização e da comunicação entre os homens de todas as partes do mundo; à dissolução de limites, visto que não há mais fronteiras que não possam ser superadas. O homem parece ter dominado a natureza, não respeita e nem reconhece limites.

Por outro lado, vemos que mesmo diante de tantas conquistas, da geração de mais riquezas, não houve melhora nas condições de vida para todos ou, pelo menos, para a maior parte da população. Igualmente, presenciamos o fortalecimento do desrespeito à diversidade cultural e étnica, a destruição das reservas e recursos naturais; o aumento da violência; o descaso com serviços que são basilares para a vida do cidadão, como a saúde e a educação, por exemplo, e o enfraquecimento da institucionalização do Estado, à medida que os países tornam-se mais democráticos. Apesar de tantas riquezas, de recursos naturais invejáveis e de toda ordem, o Brasil é reconhecido como um país de acentuadas desigualdades sociais e figura entre os de “pior desempenho educacional no terceiro grau entre os países desse continente” (SGUISSARDI, 2009, p.19). São muitos os marginalizados, os oprimidos, os “seres fora de” ou “a margem de”, conforme nomeia Freire (2014, p.84), os quais, numa “ação social de caráter paternalista [...] recebem o nome simpático de ‘assistidos’ pela sociedade boa, organizada e justa”.

Os oprimidos, como casos individuais, **são patologia da sociedade sã**, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a **mentalidade de homens ineptos e preguiçosos**. Como marginalizados, ‘seres de fora’ ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como transfugas, a uma vida feliz (FREIRE, 2014, p.84, grifos meus).

Indubitavelmente, as contradições são a riqueza da sociedade e não há sociedade sem contradições. No entanto, uma sociedade também necessita construir fundamentos de coesão (DIAS SOBRINHO, 2010). Portanto, esses paradoxos apontam para um caminho espinhoso e desafiador. E, nós, os professores, estamos todos desafiados a participar dessa caminhada, que

envolve tanto a constituição de “nossa identidade profissional como uma ação pedagógica que tenha por norte o enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, como a criação de alternativas no debate de proposições para construção de uma nova prática social” (ROMANOWSKI, 2012, p.35).

Em um país como o nosso, assegura Sguissardi (2009), em que a população sobrevive em situação socioeconômica das mais desiguais e injustas do planeta, não se pode esperar que os primeiros a entender e enfrentar os desafios que se delineiam sejam os analfabetos; nem os que apenas tiveram alguns anos de escolaridade ou os que cursaram o ensino fundamental completo; nem tampouco os que fizeram apenas alguns anos do ensino médio e que, por razões diversas, não puderam concluí-lo; mesmo que esses representem em torno de 80% da população. Também não se pode esperar que esse enfrentamento parta de “milhões de excluídos, isto é, os 30 milhões de não cidadãos que vivem abaixo da linha da indigência [...] ou os 80 milhões de semicidadãos que vivem abaixo da linha da pobreza [...]” (SGUISSARDI, 2009, p.16).

Pergunto: Se não são esses “milhões de excluídos” a empreender uma luta em prol de condições dignas de vida, quem fará isso por eles? Nesse ponto, então, discordo de Sguissardi, pois são justamente esses excluídos a alavanca para mudanças; não há de se esperar que lutem por condições de igualdade social aqueles que se beneficiam de alguma forma desses paradoxos.

O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na **concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade**, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do sul, onde se **aprofundam a desigualdade e a exclusão social**, o que compromete a justiça distributiva e a paz (BRASIL, 2013, p.13, grifos meus).

Nesse contexto, a formação inicial do professor na universidade pública assume um papel importante, na medida em que é um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica, com vistas à educação que tenha por fundamento não a mecanização e adaptação dos alunos, mas o despertar de sua consciência crítica.

Portanto, refletir e colocar em discussão os elementos que subjazem e atuam no processo de formação inicial é uma maneira de observar como essa formação está sendo gerida, **qual a direção que ela vem tomando e a quais objetivos ela atende**. Afinal, já afirmei, a educação não é neutra. Pelo contrário, ela assume um papel político fundamental, e

pode contribuir para a disseminação do conhecimento como objeto da reflexão da prática social para a formação dos cidadãos.

Alem do quê, considerando que os cursos de licenciatura, formam professores, os quais exercerão sua profissão na educação básica, ou seja, profissionais responsáveis pela formação de crianças e jovens que são considerados o “futuro da nação”, é sempre oportuno perguntar sobre o tipo de professor que as universidades públicas vêm formando. Refiro-me às universidades públicas por entender que o compromisso das instituições particulares é, em primeira instância, com o mercado.

Desse modo, considero frutífero levantar alguns pontos **sobre a formação docente e pesquisa no cenário atual**, que assinala para a constituição de um modelo que entende a educação como uma mercadoria de interesse particular e, ao mesmo tempo, deprecia a atuação da universidade pública subsidiada pelo Estado.

E mercadoriza-se tudo; até a pesquisa, que outrora fora a “menina dos olhos”, a razão de ser da universidade pública que, paulatinamente, e, agora, com mais rapidez, vai se reduzindo a uma organização com fins específicos: gerar lucro. Arce (2001), ao se referir a essa transformação da universidade, recorre à analogia feita por Gentilli:

Gentilli (1996, p.27-36) compara este tipo de organização à que rege o funcionamento dos *fast foods*, onde o Estado não pode questionar o direito da livre escolha do cidadão consumidor à mercadoria educação e onde podemos ter os mais diversos tipos de empresas atuando. A empresa McDonald's é um modelo de *fast food* usado pelo autor, em que a mercadoria é produzida de forma rápida, com normas e regras de controle de eficiência e produtividade, oferecendo qualidade, limpeza, serviço e preço (ARCE, 2001, p.258).

Gentilli, descreve Arce (2001), usa os termos “pedagogia do *fast food*” e “Macdonaldizar a escola” para caracterizar esse tipo de sistema adotado na educação. Sistema no qual as escolas, a exemplo das empresas, devem definir estratégias competitivas, tornarem-se flexíveis, a fim de responderem aos sinais emitidos por esse mercado educacional, altamente competitivo. Nessa transposição da padronagem do mercado para a educação, a analogia feita por Gentilli permite inferir que, assim como “o hambúrguer mata a fome dos indivíduos de forma rápida, a escola fornece, de forma rápida, instrumentos e habilidades que permitam a este mesmo indivíduo ser competitivo dentro da sociedade global, cuja chave que dá acesso à mesma é a informação (ARCE, 2001, p.258).

Quanto à universidade e à pesquisa, reduzida a primeira a uma organização, esta universidade abandona a segunda para lançar-se na fragmentação competitiva. Por quê? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de

mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada (CHAUI, 2003, p.8). Tornada cativa servidora de mão de obra qualificada, com fins determinados pelos meios empresariais, a universidade pública e suas pesquisas ficam impedidas de contribuir para a passagem de uma atitude de submissão à ordem, do cumprimento burocrático do ensino para uma postura política; capaz de superar a alienação, por meio de uma participação social efetiva. Passam a imperar as políticas neoliberais para a educação, cujo caráter centralizador determina as funções e finalidades nesse setor.

Uma provável reviravolta seria possível se o Estado não se abstivesse de fortalecer o fomento de estudos e pesquisas por meio de incentivos como a concessão de bolsas de estudo, no país e no exterior, além de programas de pós-graduação ou de pesquisa, que focalizem o ensino como objeto de estudo. Por certo, o processo de ensino ou ainda a ensinagem²⁸ e a pesquisa são o insumo da educação. E, infelizmente, não dá para fazer pesquisa sem dinheiro, sem apoio.

E isso cria uma situação desanimadora com consequências negativas para a sociedade, dado que ensinar e pesquisar são tarefas do professor e, quanto mais esse professor tenha condições de pesquisa, quanto mais conhecimento terá, consequentemente, melhor será a sua atuação. Melhor para quem? Aqui entendo e defendo “melhor” no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma sociedade na qual não seja natural tantas pessoas vivendo à margem dos avanços da sociedade (marginalização científica e tecnológica), excluídos do acesso aos bens culturais, aviltados nos direitos que lhes são devidos pelo Estado.

A esse respeito, Ari Paulo Jantsch (2010, p. 59) chama atenção para “o possível caráter emancipatório da pesquisa crítica que [...] se torna possível na universidade pública” e afirma entender “a partir da ontologia crítica que, na atual sociabilidade do capital, a pesquisa de caráter emancipatório não subsiste sem a garantia do espaço público e do financiamento público propriamente ditos”. No entanto, considerando as limitações da pesquisa no contexto geral da produção humana, o autor salienta que a pesquisa, “mesmo realizada sob a perspectiva crítica, por si só não é determinação suficiente para a superação da barbárie intelectual, muito menos das diferentes violências próprias da sociabilidade do capital [...]” (JANTSCH, 2010, p.59-60).

²⁸ De acordo com Anastasiou (2003, p.15) o conceito de ensinagem, visa “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar”.

Afora o caráter público de direito, está em questão o caráter público de fato. Não é porque uma universidade é estatal (e, portanto, de direito público), que ela realiza plenamente o conceito de público. Esse é um problema a enfrentar no movimento das instituições universitárias do Brasil, eis que o imiscuimento público-privado ganha, progressivamente, condição de realidade natural, seja no complacente financiamento público da iniciativa privada no âmbito da formação superior, seja na apropriação do espaço formalmente público pela iniciativa privada (JANTSCH, 2010, p. 59).

Na contramão deste desejado processo de formação, que visa à emancipação do gênero humano, conforme explicitarei, agem os interessados em manter o *status quo*, atrelando os resultados das pesquisas desenvolvidas pelas universidades públicas a interesses impostos por seus financiadores afinados com as regras que regem o mercado da educação: modernização, competição e obtenção de lucros. Como é notável, a formação profissional, que cabe à instituição de educação superior realizar, está circunscrita a um projeto de sociedade, e mesmo de humanidade, que muitas vezes se choca com a realidade. Na mesma proporção, “enquanto cresce a miséria, também aumenta a insensibilidade. A obsessão dos mais ricos é a defesa de suas posições, ainda que isso ponha em risco a humanidade” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.40). As pessoas deixam de ter importância, então, o vazio ético é terreno fértil, espaço convidativo para a proliferação de práticas cuja orientação é apenas o lucro.

Por exemplo, grandes laboratórios farmacêuticos testam seus medicamentos na Índia só pelo fato de que isso é economicamente vantajoso. Lá vive uma grande massa de indivíduos que podem ser tomados como simples cobaias humanas e as experiências resultam muito mais baratas que se fossem feitas no ocidente (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 125).

Em meio a atrocidades, como essa, a educação superior é chamada e não pode se omitir de ajudar a sociedade a compreender os avanços da vida atual, bem como os problemas deles decorrentes, assim como “ensinar e produzir conhecimentos, promovendo valores que contribuam para a superação desses problemas, incrementando a técnica e a ética” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 42). Para tanto, Jantsch (2010, p.64) insiste, e concordo com ele, na defesa da “pesquisa teórica”²⁹ de caráter crítico, isto é, marcada pela radicalidade própria da

²⁹ Segundo Moraes (2001, p.3, apud JANTSCH, 2010, p.64), “A celebração do ‘fim da teoria’ - movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de prática reflexiva’ – se faz acompanhar da promessa da utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (BURGOS, 1999, p.468). Em tal utopia praticista, basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva”.

razão filosófica, comprometida com a emancipação do gênero humano [...] sem concessões de qualquer ordem”.

Não se pode aceitar como normal que valores relativos à vida humana sejam secundarizados em detrimento de valores comerciais. “Pobreza não é sina, mau jeito, azar, mas injustiça” (DEMO, 2011, p.80) Há que se retomar, *mutatis mutandis*, o espírito de universidade que outrora fora a razão de ser da luta de intelectuais como Humboldt, Kant, Fichte, Karl, Jasper, Heidegger, para só citar alguns alemães. Bem sei que o momento histórico é outro, mas, por outro lado, devo ressaltar que a vida humana é a mesma em qualquer tempo. Sendo assim, carece de defesa e restituição da dignidade.

Nessa perspectiva, a educação superior, especialmente a que ocorre na universidade pública, como tenho demonstrado, ocupa um papel estratégico tanto para a consolidação desse regime mercadológico quanto para o desenvolvimento de uma formação pautada na produção de conhecimentos e no compromisso com a sociedade. Se retomarmos a concepção e princípios da educação superior, somos impelidos a não aceitar que interesses não relacionados com o desenvolvimento humano, superem o seu principal propósito: a libertação humana via conhecimento. Ora, se o compromisso da universidade pública é, em sua base, com o humano, com a sociedade; se o compromisso é com o coletivo e não com o mercado; se o compromisso é com uma educação realmente crítica, onde está/estão a(s) semente(s) de onde brota(m) tais interesses particulares?

Chauí (2003, p.8) revela que “desse desejo de modernização acrítico e pouco reflexivo, são sinais duas ideias apresentadas com insistência crescente pelos organismos internacionais que subsidiam e subvencionam universidades públicas”. A primeira ideia apontada pela autora diz respeito ao que se tem denominado “sociedade do conhecimento”, e a segunda versa sobre uma nova concepção da educação permanente ou continuada. Sobre isso discorro no tópico a seguir.

3.2 (De) formação e “sociedade do conhecimento”: (in)formar para o mercado de trabalho



Figura2: Armandinho, por Alexandre Beck

A ideia de que estamos vivendo a era de maior acesso a informações e que somos hoje a “sociedade do conhecimento” tem sido utilizada como uma espécie de *slogan* para anunciar a chegada de novos tempos, de uma nova era. Não nego que a conjugação de vários fatores, dentre os quais merecem destaque a transformação do capital e da ciência, bem como as inovações tecnológicas possibilitaram maior circulação de informações. E que esses novos processos passaram a envolver, conseqüentemente, novas formas de conhecimento e novas formas de estar no mundo, sobretudo em razão da incorporação das novas tecnologias.

Mas chamo a atenção para a falácia que se encontra nessa denominação sociedade do conhecimento. Talvez até melhor fosse usar o termo armadilha ao invés de falácia. A esse respeito, Duarte (2001) esclarece um ponto que ajuda a compreender o porquê dessa apologia a tão glorificada sociedade do conhecimento. Primeiramente, mesmo concordando que o final do século vinte e o início do século vinte um passaram por mudanças consideráveis, como as citadas anteriormente, é preciso levar em conta que a essência da sociedade capitalista não foi alterada. O que poderia ser dito é que estamos vivenciando uma nova fase do capitalismo, mas não uma sociedade radicalmente modificada a ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento.

“A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo, [...] é uma ilusão que cumpre determinada função na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2001, p. 39). Além de ser por si mesma uma ilusão, a sociedade do conhecimento gera e se apoia em outras tantas ilusões³⁰, que não devem ser tratadas como “algo inofensivo, de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica” (DUARTE, 2001, p. 39).

Compreender essa “armadilha” exige aquilo que, ironicamente, mais estão tirando de nós: o conhecimento teórico, que passa a ser considerado uma perda de tempo. Somente o acesso ao conhecimento teórico, que demanda tempo, reflexões, amadurecimento, e a capacidade de lidar com abstrações complexas, poderia desvelar e desvendar essa situação. Assim, por meio de uma análise realmente crítica haveria a possibilidade de percebermos o quanto temos sido aviltados em nossa própria condição humana.

³⁰ Duarte (2001), em seu artigo (vide referências), traz dados e reflexões que considero importantes e necessárias para uma discussão sobre o tema sociedade do conhecimento. O autor enuncia e anuncia cinco ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Para um aprofundamento no assunto, recomendo a leitura do material na íntegra.

Por conta dos fatores resumidamente arrolados, de uma forma ou de outra, estamos envolvidos numa teia comunicacional impulsionada pelas transformações significativas e pelas múltiplas possibilidades oriundas desses avanços tecnológicos. No entanto, tais inovações tecnológicas não são acessíveis a todos, o que contribui ainda mais para a diferenciação e divisão entre ricos e pobres, tanto no âmbito individual (exclusão social) como, e principalmente, no âmbito que envolve as relações entre os diversos países. “Apenas uma pequena minoria tem acesso direto à internet”, por exemplo, informa Dias Sobrinho (2010, p. 75)³¹.

Sabe-se que as tecnologias dos computadores e de comunicação contemporânea não nasceram para democratizar, mas sim para multiplicar a capacidade de cálculo, de armazenar informações em pouco espaço e acelerar a transmissão de dados. Enfim, concentrar informações – por conseguinte – concentrar poder [...] (ALMEIDA, 2009, p.52-53).

Nesse contexto, a ilusória ideia de que a tecnologia é para todos conduz àqueles que a ela não têm acesso a se sentirem e serem também julgados, não apenas excluídos, mas, tragicamente, como os culpados e responsáveis por sua própria exclusão, seja por inépcia, seja por ignorância. E, incitada pela crescente evolução das tecnologias digitais [**A serviço de quem estariam essas tecnologias?**], acentuam-se as diferenças entre as sociedades, modificam-se as suas formas de se relacionar/comunicar, e alteram-se as noções de espaço e tempo.

Se antes levávamos dias ou até semanas para sermos informados de eventos distantes, hoje podemos ter a informação de forma quase instantânea, bem como produzir a própria informação. Por um lado, isso parece bastante positivo, e não há como negar que o seja. Apesar disso, constata-se que assim como as pessoas mais pobres vivem à margem da sociedade, excluídas das vantagens proporcionadas por esses avanços tecnológicos, também os países mais pobres ou em desenvolvimento ficam submetidos aos países ricos, que impõem os conhecimentos que consideram importantes.

Nesse ponto reside um aspecto atual e deflagrador de intensos conflitos: a criação e detenção de conhecimento geradora de poder e controle. Demo (2011) chama atenção para a compreensão da ciência não apenas como fenômeno epistemológico, mas social e, conseqüentemente, marcado por interesses também sociais. O autor alerta para o fato de que

³¹ Dias Sobrinho (2010, p.75) também informa que “A dualidade global já se expressa também por palavras como ‘inforrico’ e ‘infopobre’, ‘analfabetismo digital’, ‘brecha digital’ etc.”.

O capitalismo avançado sem sair do contexto da mais-valia, descobriu que a maneira mais efetiva de fazer o capital crescer é a criação de conhecimento novo via tecnologia. Posto que **conhecimento é poder**, consequentemente, a sociedade do conhecimento. Investem-se, então, fortunas na pesquisa tecnológica, que, com certeza, está menos a serviço do conhecimento científico, do que a serviço dos interesses dominantes (DEMO, 2011, p.42, grifos meus).

Deste modo, reforça-se a cisão social. Nesses moldes, a chamada sociedade do conhecimento, certamente, não é uma sociedade da e para a maioria da população. Pelo contrário, é, sobretudo, uma sociedade dos e para os que têm capacidade de produzir conhecimentos e/ou deles obter benefícios. E assim, quem detém o conhecimento também tem o poder de criar e assegurar as normas e direitos que regem a posse, o valor e o uso desse capital, bem como determinam o tipo de conhecimento que tem valor, por quem, como e quando deve ser produzido e consumido (DIAS SOBRINHO, 2010).

Outra questão sobre a sociedade do conhecimento refere-se ao fato de que, para ela, o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos. Do ponto de vista da informação, o que rege a sociedade do conhecimento é a lógica do mercado (sobretudo financeiro), “de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural”, informa Chaui (2003, p.11).

Em relação à modificação na compreensão espaço-temporal, esta, por sua vez,

[...] produz efeitos também nas universidades: diminuição do tempo de graduação e pós-graduação, do tempo para realizações de dissertações e teses de doutorado. A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a *formação* (CHAUÍ, 2003, p.11).

No tocante à educação permanente ou continuada, diante de um mundo globalizado, “googlevizado”³² e em transformação constante, instantaneidade passa a ser entendida como uma estratégia pedagógica indispensável, uma vez que possibilita a adaptação às mudanças incessantes, para quem quiser manter-se ativo no mercado de trabalho.

Essa educação permanente ou continuada tem como fundamento a flexibilidade e a competitividade que caracterizam a demanda do mercado. E se abriga no mesmo pacote das pedagogias do “aprender a aprender”, comentadas no capítulo 2. Lembremos que, na

³² Em Almeida (2009, p.72), encontrei o termo “Googlevização”, referindo-se ao Google, ferramenta largamente utilizada e que disponibiliza informações que, de acordo com Almeida, “substituem o tempo da sabedoria”.

perspectiva das pedagogias do “aprender a aprender”, o objetivo da escola se enquadra perfeitamente nos padrões estabelecidos e endossados por órgãos internacionais, como o referido Relatório Jacques Delors, de 1996. Na verdade, o desenvolvimento de competências instrumentais para a alocação de desempregados no mercado informal tornou-se preocupação central dos organismos multilaterais e internacionais. A preocupação “é tanta que a UNESCO estabelece os seguintes pilares para a educação do século XXI: ‘aprender a aprender’, ‘aprender a ser’, ‘aprender a conviver’ e ‘aprender a fazer’” (UNESCO, 1998, apud, MOURA, 2006, p. 31-32).

Ao indivíduo serão fornecidos conhecimentos pragmáticos, funcionais, escolhidos de acordo com a utilização direta em sua vida cotidiana. Por isso, para a “sociedade do conhecimento” é essencial a capacidade de “aprender a aprender”, de “aprender fazendo”, “aprender em serviço” e “aprender praticando”, como objetivam esses organismos multilaterais. Fatidicamente, se o indivíduo não consegue se adaptar a isso, não é por culpa da sociedade; seus fracassos são de sua inteira responsabilidade. E enfatizam-se as diferenças individuais, como saudáveis e necessárias.

Sobre isso, convém lembrar um termo que foi largamente utilizado, perdendo espaço devido à conotação pejorativa que emana: “reciclagem”. Hoje o utilizamos relacionado mais diretamente a coisas inanimadas. No entanto, similarmente à formação continuada e à formação permanente, houve tempo em que era utilizado para se referir a pessoas que, em virtude das exigências ditadas pelas condições do mercado de trabalho, precisavam se “atualizar”.

O ser humano coisificado passa a ter o mesmo valor de qualquer outra coisa, a qual se pode, por exemplo, por meio de uma pintura, da colocação de ornamentos, etc. deixar com uma aparência melhor, (re)utilizável. Nesse caso, o homem recebe uma fina camada de novos “conhecimentos”, o suficiente para que atenda aos objetivos pretendidos, e está pronto para ser usado, consumido.

Essa reciclagem, que hoje assume denominações menos hostis, estava relacionada a aquisições de técnicas, por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las, de acordo com as finalidades das empresas. Algo pontual, necessário para se manter no mercado de trabalho. As próprias empresas empregadoras, muitas vezes, se encarregavam elas próprias de oferecer cursos de reciclagem.

Conforme expõe Moura (2006, p.28), isso decorre do fato de que “o padrão de acumulação capitalista, que se torna dominante no ocidente, a partir da década de 1990, estabelece o paradigma da ‘produção flexível’”. Em virtude da demanda, a organização dessa

‘produção flexível’ atua no sentido de substituir “a burocracia (cargos fixos) pela ‘*ad hocracia*’ (emprego temporário)”. Em decorrência dessa dinâmica, o mercado de trabalho passa a exigir do empregado algumas características específicas, tais como:

[...] formação generalista, para que ele possa movimentar-se no processo produtivo; competência técnica, para a execução das tarefas; compromisso com a melhoria da qualidade dos produtos; inteligência emocional, para a convivência coletiva; e competitividade, para a autopromoção e manutenção no emprego (MOURA, 2006, p.28).

Busca-se, com isso, qualificar o capital humano, uma vez que, quanto mais qualificado for, maior será o seu capital intelectual e, portanto, respondendo positivamente às expectativas do mercado, o indivíduo torna-se mais competitivo e mais apto a sobreviver na sociedade capitalista. Por outro lado, tais características, que têm como fundamento a valorização exacerbada do individualismo, suprimem a solidariedade e a socialidade, reduzindo, ou até mesmo eliminando, as possibilidades de uma convivência menos desigual entre os homens. “O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísmo*, forma de *ser menos*. De desumanização” (FREIRE, 2014, p.105, grifos do autor).

Diferentemente, a educação é algo abrangente, que não se relaciona com o imediato, com a superficialidade. A educação, assim entendida, é inseparável da formação, pois está intimamente relacionada com um movimento de transformação interna que se dá da seguinte forma: o indivíduo passa de um suposto saber ou, ainda, de um estado de ignorância ao saber propriamente dito. Em outras palavras, o indivíduo torna-se capaz de compreender a si, aos outros, a realidade, a cultura acumulada e a cultura no seu presente ou se fazendo (CHAUI, 2003). Essa educação não se faz com imposições, mas com perguntas, com investigações, pesquisas, problematizações e com debate.

O importante está não no conformismo, na aceitação pura e simples dos fatos como dados, como verdadeiros e imutáveis. Opostamente, o que se espera é que os homens submetidos à dominação, cientes do seu papel de sujeitos, lutem por sua emancipação. E formar um profissional nesses moldes leva tempo e requer, além de vontade e interesse, pesquisa, reflexões, amadurecimento e, sobretudo, investimentos. A esse respeito Dias Sobrinho (2010, p.98) elucida que:

Para um país pobre, formar um profissional e mais ainda um pesquisador de alto nível custa muito mais, em termos relativos, que para um país rico. Países pobres precisam construir e manter estruturas e bibliotecas, laboratórios, parques de instrumentos de informática de ponta permanentemente atualizados, inovação nos recursos de ensino e aprendizagem, salários condignos, empregos compatíveis,

empresas que valorizam e promovem pesquisas, e tantas outras condições, meios e mentalidades que os países ricos já possuem razoavelmente ou podem mais facilmente adquirir.

Diante do contexto delineado pela lógica do capital, parece não haver mais lugar para essa formação, em nenhum dos níveis de ensino. Pelo contrário, a lógica do capital, reforço, privilegia a rapidez e a competitividade, posto que, para a sociedade do conhecimento, o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos. Então, como carecemos de uma formação capaz de contribuir para desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural, ficamos, via de regra, na esfera da superficialidade, na esfera da “fina camada”. Desde que isso atenda aos interesses do mercado, não será problema, aliás, o “desenvolvimento de competências instrumentais para a alocação de desempregados no mercado informal tornou-se preocupação central dos organismos multilaterais e internacionais” (MOURA, 2006, p. 31-32).

Para os que defendem que a educação tem como função formar sujeitos sociais e construir uma sociedade fundada em bases éticas, a mercadorização da educação escolar e do conhecimento têm sido alvo de severas críticas. Eis aí um dos espinhos que encontramos na formação inicial de professores, e um desafio a que somos chamados a enfrentar. E para enfrentar uma caminhada em terreno espinhoso é preciso se calçar; pés descalços não suportariam por muito tempo os ferimentos causados pelos espinhos. Para o professor, o seu calçado é a sua formação, que, considerando os elementos que envolvem a complexidade e a especificidade da ação docente, deve ser realizada na universidade pública. Reitero:

[...] o conhecimento ultrapassa a mera acumulação de informações. Precisa de síntese, da compreensão de conjunto, da descoberta das correlações e dos fundamentos. **A educação não é só instrução, da mesma forma que a sociedade não se esgota no mercado e a qualidade humana e social não se restringe à produtividade e à eficiência. O conhecimento deve ter um sentido de formação do espírito, não um mero valor de troca, como se fosse uma mercadoria. Valor não é preço** (DIAS SOBRINHO, 2010 p. 133, grifos meus).

Logo, a formação que precisamos proporcionar, não coincide com os objetivos da universidade concebida sob a ótica capitalista, como uma organização social, uma empresa moldada para atender aos interesses de pequenos grupos que detêm o poder. A formação deve sim ser permeada pelo desejo de construção de conhecimentos que nos levem ao saber propriamente dito, ao saber aludido por Chauí (2003, p.11), que envolve “a compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo” e que abra espaço para o pensamento autêntico e livre, que reafirme, no homem, “sua

ontológica vocação de *ser mais*” (FREIRE 2014, p.85, grifos do autor). Para tanto, a formação inicial docente e posterior atuação do professor só fazem sentido se estiverem comprometidas com os interesses da sociedade como um todo; certa de que o “ser mais” não é privilégio de alguns eleitos, mas um direito do ser humano.

Mesmo diante do quadro adverso, que persiste em nos forçar a acreditar que a causa está perdida, insisto que a universidade não pode prescindir do seu compromisso de formar cidadãos críticos. E, acima de tudo, por mais que os novos tempos acarretem novas demandas que, por vezes, determinem e cobrem da universidade ações cujos interesses são frutos de desejos particulares, essa instituição, dada a sua essência e incumbências, não pode, docilmente, se curvar, sob pena de permitir que se esmaeaça o viço do debate e socialização, de compreensão radical e busca da verdade.

O debate é parte da alma da universidade, com efeito, de modo algum, ela pode deixar em segundo plano a formação de pessoas que saibam pensar e pesquisar livremente. Resistir é preciso, pois a produção do conhecimento, incontestavelmente, é não só o motor do desenvolvimento científico e tecnológico, mas “de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz” (BRASIL, 2013, p.30). E, finalmente, como bem coloca Apple:

A educação cumpre um papel fundamental ao fazer exatamente isso. Embora ela só possa fazê-lo se ficar protegida daqueles que a veem como um **produto** a mais a ser **consumido e mensurado** e dos que interpretam o trabalho intelectual e emocional das pessoas envolvidas no trabalho educacional através da estandardização, da racionalização e a da auditagem (APPLE, 2005, p.50, grifos meus).

3.3 Currículo, educação, professor e mercado: peças de um jogo de interesses

Tenho afirmado que não existe neutralidade no currículo. Independente da teoria que o embase, tradicional ou não, ele atende aos interesses de certos grupos sociais. Apesar de se intitularem não tradicionais, e pretenderem ser interpretadas como melhores, as teorias do “aprender a aprender” trabalham, sobremaneira, para a legitimação de um determinado grupo, que detém o poder de produção, e que, portanto, estabelece sua visão de mundo, criando e recriando significados que lhe sejam favoráveis.

Afirmei, também, que pensar o planejamento e desenvolvimento curricular no ensino superior é, sem dúvida, um exercício de grande responsabilidade, uma vez que estaremos formando, no caso das licenciaturas, o profissional cuja formação repercutirá na educação

básica. Se pretendermos que mudanças sociais aconteçam, esse momento de preparação do currículo é uma oportunidade para começarmos a batalha.

A atuação do futuro professor, nessa empreitada, será peça fundamental no jogo de interesses que se estabelece entre educação e mercado. Isso se ele, ao assumir a docência, dispuser de sólida formação, aquela necessária para o desenvolvimento da criticidade, e entenda o seu ofício também como uma ação politizada³³. Refiro-me à ação politizada não no sentido de partidarismo político, mas como ação de um indivíduo que tem consciência do que é o mundo e do que é estar no mundo. Por isso, não se pode abrir mão de pensar a educação situada histórica e socialmente, antes de se iniciar o planejamento e desenvolvimento curricular, na educação superior ou em qualquer outro nível de ensino.

Em *Formação e profissionalização docente*, Romanonowski (2012, p.44), ao falar do profissionalismo do professor, sustenta que este não pode estar alicerçado num desempenho técnico, posto que isso o despolitiza, produzindo a homogeneização da prática docente. “Transforma-a num processo burocrático e controlado, com consequente perda de autonomia e de participação social, em que decisões administrativas desconsideram as características e o contexto existentes”. Tais procedimentos, pautados em decisões reguladoras, agem na contramão da construção da autonomia e da criticidade do trabalho docente, cerceando sua ação como profissional.

E, embora vivamos um momento em que a escola e a universidade públicas são acusadas de não ensinar, de não preparar devidamente seus estudantes, por outro lado, ainda, são vistas como espaços institucionais importantes na construção de quem somos. Assim, não podemos perder de vista que, conforme nos aponta Moreira (2013, p.116),

Os processos de acumulação, legitimação e produção representam pressões sobre as escolas, não são conclusões garantidas, pois se desenvolvem em meio a contradições, conflitos e resistências. Por esse motivo, o currículo escolar será sempre o resultado de disputas, **alianças e negociações entre grupos econômica e culturalmente poderosos** (que procuram defender seus interesses) e as classes populares (que buscam tornar o currículo mais adequado às suas tradições políticas e culturais) (Grifos meus).

É, pois, o currículo um território de conflitos e elemento central, “na complexidade das teias de decisão educativa”, assevera Pacheco (2002, p.9). Assim sendo, sobre os critérios utilizados para definir o que é a boa educação, o bom conteúdo, a quem interessa o perfil de

³³ “[...] hoje em dia tornou-se senso comum afirmar que a educação é um ato político, embora isso não necessariamente implique que a maioria dos educadores tenha clareza sobre o significado dessa afirmação (DUARTE, 1999, p.9)”.

educandos que vamos formar, por exemplo, vê-se que a fundamentação subjacente a muitos dos pacotes educacionais reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. E considera-se fundamental trabalhar a prática em detrimento da teoria. Sublima-se a prática da “reflexão-ação-reflexão” (prática reflexiva) na realização da práxis educativa.

Como professor prático reflexivo, importa menos o seu conhecimento (qualidade da sua formação) e mais a sua capacidade de refletir sobre a sua prática diária, e proporcionar a possibilidade dos estudantes conhecerem a si mesmos como sujeitos reflexivos e protagonistas nos espaços em que estiverem inseridos.

Para tanto, a fim de agilizar o processo de ensino, são destinados aos professores os materiais (livros didáticos, apostilas) necessários para sua atuação. Ele não precisa se preocupar com a preparação do conhecimento que deve oferecer a seus alunos. Tudo é, previamente, escolhido, subdividido em partes diferentes, padronizadas para serem facilmente gerenciadas e consumidas, e depois medidas, por meio de formas de avaliação predeterminadas. Saliento nesses materiais a inserção, inclusive (principalmente), das respostas dos exercícios que devem ser propostos. Sob esse prisma, nem formação é necessária, qualquer um poderia desempenhar a função de professor.

O fundamental é que ele desperte em seus alunos a consciência de que devem “aprender a aprender”, como ele próprio faz, pois o mundo está em constante mutação. Isso sem contar que o seu desempenho nessa tarefa será constantemente aferido por meio de instrumentos que têm a intenção de avaliar a “qualidade” do seu trabalho.

As abordagens curriculares que subsidiam este tipo de trabalho são pedagogias de **gerenciamento**, porque as principais questões referentes à aprendizagem ficam reduzidas ao problema da **administração**, isto é, como alocar **recursos** (professores, estudantes e materiais) para **produzir** o número máximo possível de estudantes diplomados dentro do tempo designado.

A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o compatível e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos. Mas como é que o Estado **gerencia** o conhecimento a ser ministrado? E o desempenho dos alunos e dos professores? Ou seja, como controla isso tudo? A resposta a essas questões envolve discussões também bastante

fervorosas, que giram em torno das periódicas avaliações nacionais nas escolas de ensino fundamental, médio e no ensino superior também³⁴.

Na prática, os variados e numerosos instrumentos de avaliação são justificados pela função de verificar a qualidade do ensino ministrado nos diferentes níveis educacionais. Se entendida dessa forma, a avaliação deveria servir para que mudanças realmente houvesse, uma vez detectados os problemas. No entanto, longe de contribuir para efetivação de mudanças, sobrepõe-se nessas avaliações um caráter de “vigilância”, a fim de garantir que o conhecimento oficial (o escolhido) chegue a cada sala de aula. Tristemente, essas avaliações acabam por gerar um sentimento de inferioridade em nossos alunos, que tem seus desempenhos covardemente comparados aos de alunos de outros países, que investem quantias inúmeras vezes maiores do que o Brasil. Além de gerar conflitos entre professores e escolas.

A crença subjacente é a de que o **aprimoramento das práticas administrativas e pedagógicas** da escola se dará em consequência, por um lado, de respostas que a própria escola vier buscar frente aos **resultados** por ela obtidos quando da **comparação de seu desempenho** com o de outras e, por outro lado, de ações diferenciadas que o poder público desencadear nelas, **premiando** aquelas que apresentam ‘**bons produtos**’ e, se não punindo, promovendo ações específicas nas que apresentam **baixo rendimento**, em relação aos critérios de produtividade estabelecidos (OLIVEIRA, SOUSA, 1996, p. 159, apud ROCHA, 2014, p.71, grifos meus).

Em relação ao conhecimento oficial, personificado, na base comum dos currículos do ensino fundamental e médio, a LDB 9394/96, em seu Artigo 26³⁵, ao tratar da forma por meio

³⁴ “O processo de escolarização no Brasil ainda é regido e controlado por uma estrutura de mando centralizada. Esta planeja a nossa educação de maneira burocrática, com a publicação de normas legais – publicadas em códigos e diários oficiais – que estampam aquilo que, muitas vezes, já se sabe inatingível ou incoerente com a realidade ou, ainda, projeta mudanças nem sempre concretizadas. Nesse sentido, a partir dos anos 80, alia-se a esse modelo histórico de governo da educação nacional um sistema de avaliação em larga escala externo à unidade escolar que, de acordo com Freitas (2007), conjuga ‘medida-avaliação-informação’. Esse mecanismo é respaldado por censos, índices, resultados de desempenho escolar e metas. Ele articula um planejamento educacional tecnoburocrático a dados estatísticos e resultados de exames padronizados, a fim de imprimir à educação brasileira a corrida pela ‘qualidade’ no ensino, sendo que tais números nem sempre a exprimem de fato, mas sim indicam um pouco das estratégias políticas e da compreensão que se tem de educação escolar” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p.187).

³⁵ Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2014a).

da qual os currículos devem apresentar-se na educação básica expõe a necessidade de termos uma base nacional comum³⁶. Para Rocha (2014, p.70), esta base nacional comum visa:

[...] orientar a definição de conteúdos mínimos que servirão de sustentação, tanto para a operacionalização da almejada política nacional de avaliação, como também à política nacional do livro didático. Estas têm como principal finalidade o estabelecimento de uma política do conhecimento oficial, que uma vez estabelecida exercerá um controle do conhecimento e do trabalho docente e promoverá uma **competitividade** entre os (as) educadores (as) e entre as escolas, bem ao molde do que é desejado nas **relações capitalistas de produção** (Grifos meus).

Trata-se de uma questão administrativa, gerencial, conforme destaquei anteriormente. Voltando, só mais um pouco, a questão da base comum. Rocha (2014, 71) lembra o fato de sermos considerados consumidores antes de tudo, e declara que, na verdade, o que se pretende, é, “por meio da base comum e do processo avaliativo que nela se baseia, dar-nos um selo de ‘qualidade’, para que baseados nas ‘leis do livre mercado’ possamos escolher a mercadoria que será destinada aos nossos (as) estudantes”.

A competitividade do mercado é uma dinâmica da qual a educação superior não escapa³⁷. E nesse cenário, repito, a partir das exigências das “dinâmicas da globalização neoliberal, as instituições de educação superior não só têm de formar para a competitividade, como também precisam enfrentar duros processos de competição no interior dos sistemas” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.62). Ao formar para a competitividade, as universidades, condicionadas a cumprir metas para o recebimento de recursos financeiros, deixam de priorizar a formação, deixam de trabalhar os conhecimentos de forma aprofundada, tratando-os superficialmente, ao gosto do mercado.

³⁶ “É interessante lembrar que este é o conceito definido pelo Conselho Nacional de Educação, a quem tem cabido interpretar os termos vagos ou dúbios propositadamente utilizados quando da redação da nova LDB” (ROCHA, 2014, p.70).

³⁷ Além da competitividade entre as universidades na corrida por recursos financeiros, existe, ainda, uma competição, gerada pelos órgãos de fomento à pesquisa, por exemplo, que age sobre os professores pesquisadores de uma maneira avassaladora. Refiro-me especificamente ao modelo de avaliação adotado pela Coordenadoria de Apoio à Pesquisa no Ensino Superior (CAPES) que modifica qualitativamente o trabalho do professor, que se mostra subordinado aos seus meios e controle. Além de induzir à perda da qualidade das pesquisas, que devem ser concluídas em tempo determinado, há uma corrida por publicações por parte dos professores, que devem cumprir as metas determinadas pela Capes. Assoberbado pelo número de tarefas que tem que executar: aulas na graduação e pós-graduação, orientações de iniciação científica, orientações em programa de mestrado e doutorado etc. o professor, normalmente, é levado a um alto nível de estresse ou até ao desenvolvimento de doenças crônicas.

A esse respeito, creio ser bastante elucidativa a leitura do livro *Educação superior no Brasil*, de OLIVEIRA; CATANI; SILVA JUNIOR (Orgs.), publicado em 2010. A referida obra traz seis artigos que nos levam a reflexões sobre as “distintas faces da educação superior no Brasil em um momento que condicionantes internos e externos fazem que um amplo processo de mercadorização, com profundas alterações na organização institucional, na pesquisa acadêmica, na avaliação e no trabalho docente, dá o tom”. (Apresentação da obra, p.11).

Naturalmente [...] o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de ‘seu’ operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua *presença no mundo*. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura *sombra* (FREIRE, 2015, p.110, grifos do autor).

Consequentemente, exposto a essa mentalidade, o profissional acaba por se tornar, realmente, um técnico, um assujeitado executor de tarefas, aos moldes do modelo proposto por Bobbit e Tyler. Quanto às universidades, estas se veem impelidas a se reestruturar:

[...] do ponto de vista da gestão universitária, criando mecanismos para controlar e acompanhar o cumprimento das metas. Essa dinâmica significa a introdução da lógica dos resultados nos serviços públicos, o constante monitoramento e o controle desses resultados, sendo necessário torná-los quantificáveis para, assim, auferir os ganhos de eficiência e efetividade das políticas (NETO; CASTRO, 2014, p.266).

Com esse procedimento, conforme apregoam Silva e Colantonio (2014), citando Ramos-De-Oliveira (1995, p.136), embora a escola seja “uma agência poderosa para emancipação do homem”, contribui não para emancipá-lo, ao contrário, “aprisiona-o nos modelos de pensar e agir típicos do capitalismo”. Dessa maneira, perde-se a força e a capacidade de reação, tornamo-nos fragmentados e contraditórios até mesmo na reivindicação pelos nossos direitos de cidadãos. Por vezes, a alienação cega de tal maneira que nem sabemos identificar o inimigo a quem temos que combater. Demo (2011) ao referir-se ao modo como vemos e concebemos a realidade, expõe que:

‘o que se vê’, de modo geral, não é nem de longe, a parte principal e, na consequência, o que está nos dados muitas vezes é manifestação secundária, ocasional, superficial. Tomando exemplo próximo, o fenômeno do poder só pode ser captado de modo realista, se de partida não acreditarmos em sua manifestação externa, que sempre usa para se mascarar. Poder realmente importante, efetivo, é aquele que sabe esconder-se, precisamente para mandar sem ser percebido (DEMO, 2011, p.20).

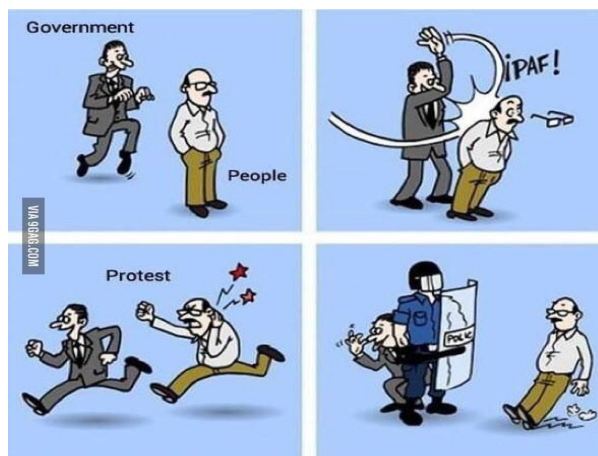
A esse respeito, para ilustrar, apresento duas charges e uma fotografia que podem representar um pouco do que chamei de fragmentação e contradição. A charge faz referência às manifestações que têm ocorrido no governo da presidente Dilma (2015).

Figura 3 – Manifestações



Fonte: Página Jornal – Brasil – Atual no facebook ³⁸

Figura 4 - Governo



Fonte: Página Jornal – Brasil – Atual no facebook ³⁹

³⁸ “Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder. Não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia. Daí que toda a ação que possa, mesmo incipientemente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos” (FREIRE, 2014, p.190). Recentemente, a manifestação pacífica dos professores no Estado do Paraná (29/04/2015) foi coibida mediante desproporcional violência física. O fato, timidamente noticiado pelos meios televisivos, tornou-se assunto das redes sociais (internet), alcançando repercussão internacional. A esse respeito e para mais detalhes, sugiro a leitura do blog de Monica Ribeiro, professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR): <http://monicaribeiroufpr.blogspot.com.br/>. Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Jornal-Brasil-Atual/418926998144749>. Acesso em 10 de abril de 2015. Figura nominada pela pesquisadora.

³⁹ Disponível em: www.facebook.com/9gag/photos/a.109041001839.105995.21785951839/ Acesso em 10 de abril de 2015. Figura nominada pela pesquisadora.

Figura 5 - Doutorado



Fonte: Elaborada pela autora ⁴⁰

Não obstante, essas imagens são a idealização de vários conceitos que mereciam ser analisados e comentados. Mas, para o momento, interessa-me destacar apenas a fragmentação social de indivíduos que fazem parte de uma mesma classe: trabalhadores, que vivem sob a égide de um mesmo sistema (capitalista) e que, mesmo assim, acabam por se contradizer no seu próprio desejo: a educação. Em meio à própria fragmentação, legitimam, mesmo que inconscientemente, as ideias e ideais de uma parcela da sociedade detentora do poder, da qual não fazemos parte. Mas servimos cegamente, prisioneiros na nossa própria ignorância, paradoxalmente, nos sentindo em liberdade.

Trata-se, então, de oportunizar uma formação que possibilite o emergir da consciência crítica, para que nossos jovens tenham a possibilidade de pensar, de ter opinião própria, e considerar qual “verdade” querem seguir, criar, transformar. “Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando-se a ser reduzido a objeto” (DEMO, 2011, p.80). E isso, sensatamente falando, só pode ser possível se também a formação do professor estiver respaldada pelo caráter de liberdade e aprofundamento do conhecimento científico que se encontra na essência da universidade pública gratuita⁴¹. Lamentavelmente, das Instituições de Educação Superior (IES) privadas não se pode esperar o

⁴⁰ Foto tirada no dia 29/04/2015 no caminho para a Universidade de Londrina no Estado do Paraná (UEL-PR)

⁴¹ Referi-me à liberdade como essência da universidade pública gratuita; no entanto, creio pertinente mencionar que essa liberdade tem se reduzido cada vez mais. E isso vem ocorrendo por diversas formas, dentre as quais, destacam-se repressões até mesmo físicas. Vide o ocorrido na tarde do dia 29 de abril de 2015, em manifestação realizada pelos servidores públicos em Curitiba, na Assembleia Legislativa do Governo do Paraná (ALEP), causando danos à integridade física e moral dos manifestantes. A esse respeito, o Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia Universidade Estadual Paulista – UNESP e o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília divulgaram um manifesto em repúdio às ações repressivas dos governos dos Estados do Paraná e São Paulo contra os professores.

mesmo, uma vez que são criadas a partir de uma orientação mercadológica, em que a educação não tem, necessariamente, como finalidade, a emancipação humana, mas a adaptação dos indivíduos às exigências e demandas do mercado de trabalho.

Creio que esse comentário endossa os apontamentos de Pereira (2006) acerca da análise feita por Gadotti (1987, p.12):

A detereorização da educação é consequência dessa política orientada pela tecnoburocracia a serviço do estado burguês, que não quer investir em qualidade, já que o lucro - a sua finalidade- provém da quantidade e não da qualidade. Ele transformou a 'educação em mercadoria', sujeita à lei do capital, da oferta e da procura, como uma mercadoria qualquer. Incentivou a 'privatização do ensino' e da cultura porque não interessa ao capital investir em educação através do Estado, visto que pode utilizar eventuais recursos destinados à educação para empreendimentos de retorno mais imediato (PEREIRA, 2006, p.19).

3.4 Um panorama sobre o ensino superior e a instituição do Curso de Letras no Brasil

Neste tópico, abordo alguns pontos concernentes ao ensino superior, e traço um panorama geral sobre a instituição do curso de Letras no Brasil, enfatizando elementos referentes à questão da licenciatura. Para tanto, abordei os documentos referentes à legislação que orienta a construção dos cursos de Letras no Brasil, descritos no Capítulo 1.

Na esfera da educação nacional, as primeiras discussões acerca da formação docente remontam às décadas de 1930 e 1940, quando a Constituição Federal, ao atribuir à União o compromisso de traçar as diretrizes da educação nacional, demonstra certa preocupação com a organização do ensino. Com o advento da democratização do ensino, nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo no período pós-68, as discussões intensificaram-se.

De acordo com Paiva (2005), no que tange ao curso de Letras, a primeira proposta de currículo mínimo foi aprovada em 19 de outubro de 1962, pelo então Conselho Federal de Educação, a partir do parecer nº 283 de Valnir Chagas. No entanto, somente sete anos depois é que a formação pedagógica foi contemplada pelo legislador, quando a resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, trouxe algumas determinações específicas, que passaram a vigorar a partir do ano letivo de 1970.

Entretanto, embora leis tenham sido criadas e manifestações tenham sido frequentes nesses períodos, as discussões arrastaram-se sem grandes avanços; rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional. O problema nas universidades públicas era menos grave, todavia, a disputa entre os departamentos de letras e os de educação evidenciava

a falta de integração entre esses departamentos e até a existência de políticas de formação incompatíveis pela falha que deixava nos currículos (PAIVA, 2005).

Na década de 1990, quando em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9394/96), extinguiu-se a obrigatoriedade do currículo mínimo, “entulho do governo militar autoritário” (BRZEZINKI, 2014, p.121), dando lugar para o surgimento das diretrizes curriculares. A formação docente no Brasil está alicerçada nessa lei, que visa regularizar, fazer cumprir e atender as necessidades do ensino nas suas diferentes modalidades. Para que tenhamos uma visão menos embaçada dessa considerada vitória para a educação brasileira, convém fazer um breve relato das circunstâncias em que a nova LDB foi aprovada. É o que segue.

Em nome do desenvolvimento e diante da impossibilidade de o Estado assumir sozinho o compromisso de atender a demanda pelo ensino superior público e gratuito, as universidades acabam sofrendo grande pressão para buscar outras fontes de financiamento, com vistas a obter formas de geração própria de recursos, a partir da geração de patentes e prestação de serviços educacionais e tecnológicos, por exemplo.

Nesse ponto, importa registrar a paradoxal posição do Estado. De um lado, para as universidades públicas, coloca-se como incapaz de mantê-las financeiramente, incentivando que elas, conforme exposto, busquem recursos por outros meios. Por outro lado, alia-se em parcerias com as instituições privadas. Dourado (2015, p.8) “chama a atenção para os novos contornos assumidos pela promíscua relação entre as esferas pública e privada intensificada no Brasil, sobretudo, nos anos 90”. O autor nos informa ainda que, nessa relação conflitante entre o público e o privado, destacam-se algumas ações, tais como:

O uso de prédios e equipamentos públicos tem sido uma constante, mediante contratos, comodatos, cessão ou outras soluções jurídicas, em detrimento do Poder Público. O apoio financeiro, em alguns casos, efetivado em várias localidades do país, por meio de doação de terrenos, edificação de prédios, compras de livros e equipamentos, pagamento de consultorias e projetos acadêmicos, entre outros (DOURADO, 2015, p.8).

As ações empreendidas nas políticas públicas, reorientadas por meio da reforma do Estado, e, particularmente, nas políticas educacionais (em sintonia com os organismos multilaterais), expressam-se no processo que resultou na aprovação da LDB, de 20 de dezembro de 1996, (LDB 9394/1996)⁴². A aprovação dessa lei se realiza negligenciando parte

⁴² Dourado (2008, p.13) apregoa que “A análise das políticas para a educação superior [...] só pode ser entendida com a compreensão dos vários instrumentos e mecanismos que preconizam a reforma desse nível de ensino e de sua relação orgânica com o processo de reforma de Estado em curso no Brasil”.

das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Nesse sentido, afirma Dourado (2015, p.12):

A tramitação da LDB é, nesse contexto, expressão dos embates travados no âmbito do Estado nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia.

E o velho receituário da qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia e produtividade, já iniciado na era Collor, ganha força e importantes adeptos no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). “FHC trabalha para ‘colocar o Brasil no primeiro mundo’, afirmam os partidários do presidente, endossando as autoritárias e desastrosas medidas adotadas em nome da modernização” (ARCE, 2001, p.255). Grosso modo, foi nesse contexto que surgiu a LDB. 9.394/96.

Apesar dos problemas e indefinições presentes, com a aprovação da LDB “o Brasil completa a primeira geração de reformas educacionais iniciada no começo dos anos 80, e que teve na constituição seu próprio e importante marco institucional” (BRASIL, 2014b, p.7). Embora um tanto extensa, vale destacar na citação a seguir, dizeres em torno da “Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica”, constantes do Parecer CNE/CP 9/2001. Ei-la:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para **atualização constante** de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às **necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional** (BRASIL, 2014b, p.10-11, grifos meus).

À educação superior, a referida LDB dedica o maior número de artigos, trazendo um capítulo de 15 longos e detalhados artigos (BRASIL, 2014a, Cap. IV, art. 43-57). Destacam-se na lei alguns aspectos, tais como: a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros. No entanto, no que concerne à autonomia para a universidade,

essa lei nada acrescenta à norma constitucional e, ainda, cria diferenciações no sistema de ensino superior, com finalidades sociais, acadêmicas e jurídicas distintas.

Em sua origem, o curso de Letras integrava a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” das primeiras universidades do país e tinha como objetivo formar a cultura e os dirigentes da nação. No entanto, com a universalização do ensino, o curso de Letras passou a ser responsável pela formação dos professores que atenderiam à educação básica nacional, necessitada de mão-de-obra naquele momento. Assim, por um longo período, que envolveu a segunda metade do século passado, o curso de Letras viveu (e ainda vive) as consequências de sua “indefinição”.

Ao fazermos uma breve retrospectiva sobre a sua instituição, evidenciam-se inúmeras questões que vão desde a formação de uma elite à formação de professores, gerando divergências quanto à eficiência e às metas atingidas pelas políticas curriculares na formação do docente do Curso de Letras. Fato é que, com a universalização do ensino, o curso de Letras passou a ser responsável pela formação dos professores que atenderiam à educação básica nacional, e seu currículo passa a ser alvo de efervescentes discussões.

Nesse contexto, delineiam-se as discussões sobre a qualidade das licenciaturas, e essas passam, pelo menos em tese, a ser uma das preocupações do MEC nos últimos anos, conforme se pode observar por meio da criação de documentos oficiais, que norteiam a construção de cursos de formação de professores no Brasil.

Com a aprovação da LDB, houve certa flexibilidade quanto aos processos de formação docente – uma vez que a lei extingue os “currículos mínimos”, o que na prática resulta(ria) em várias possibilidades de formação do profissional da educação básica – e também na geração de uma diversidade de currículos de licenciatura, observadas as diretrizes gerais pertinentes (Art. 53,II)⁴³. Essa aparente flexibilidade, no entanto, se observada mais de perto, acaba por cercear o exercício de autonomia das universidades, na medida em que, se por um lado, dá liberdade, por outro, exerce um rígido controle, por meio de avaliações sobre o seu “produto”, por exemplo. Ou seja, sobre o profissional que será formado.

Determina a LDB que esse profissional, cuja atuação será na educação básica, deverá ter sua formação no ensino superior. No entanto, a lei não impõe que essa formação seja realizada somente nas universidades, mas também em institutos superiores de educação. Em seu Art. 62, a lei apresenta a seguinte determinação para a formação dos profissionais da educação:

⁴³ Art. 53. II- fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (BRASIL, 2014a).

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei 12796, de 2013) (BRASIL, 2014a, grifos meus).

Esse fato abre um precedente para que o número de institutos superiores se amplie, aumentando a oferta no ensino superior. Se, por um lado, isso parece bom, não se pode deixar de considerar que essa medida contribui para precarização dessa formação. O compromisso desses institutos é somente com a capacitação docente, portanto, sobre eles não recai a cobrança de pesquisa e extensão. Além disso, a LDB oportuniza aos profissionais de outras áreas tornarem-se professores, por meio de uma complementação.

O aumento da demanda por vagas nos diversos níveis de ensino, sem a necessária assistência do Estado, concorreu para a proliferação do sistema privado de ensino. Na educação superior, em especial, tal demanda deflagrou também a criação indiscriminada [porém legalizada] de cursos de Licenciatura em faculdades isoladas, nas quais, nem sempre a qualidade é fator de relevância. No entanto, fatidicamente, apesar do interesse crescente em oferecer cursos de licenciatura por parte das IES privadas, a crise pela qual passa a educação não tem poupado nenhuma instituição.

E o interesse pelos cursos que formam professores vem sofrendo uma crescente queda. Não é demais lembrar que fechamentos e suspensões de cursos de licenciatura, ou ainda, a não oferta deles, mesmo em IES privadas, têm sido uma constante. Afinal, é fato público que a profissão docente passa por um período muito difícil e “vive uma crise sem precedentes na história do nosso ensino, uma crise estrutural [...]” (ARANHA; SOUZA, 2015, p.78). A esse respeito comentarei adiante (3.5).

Pouco depois da aprovação da LDB, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) iniciou um processo de organização das “Diretrizes Curriculares Nacionais” para os diferentes cursos. A preocupação inicial era a de revisar as metas da graduação, no tocante à formação de professores. Em 2002, a Resolução CNE/CP 1/2002, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2014d).

Precedentemente à supracitada Resolução, a Secretaria de Ensino Superior publicou o Parecer CNE/CP 9/2001, que trata de toda a organização e constituição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. O documento aborda questões de natureza histórica, política e social que envolvem a formação do professor e, no item “Princípios orientadores para uma reforma da formação de professores”, expressa o seguinte:

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. **É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica** (BRASIL, 2014b, p.29, grifos meus).

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura auferiu, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exigiu a definição de currículos próprios da Licenciatura, que não se confundissem com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”, que consistia em cursar o bacharelado das disciplinas específicas nos três primeiros anos e depois um ano de disciplinas pedagógicas.

Nesse sentido, no item que se refere às “Questões a serem enfrentadas na formação de professores”, no Parecer CNE/CP 9/2001, encontramos explicitado que tais questões são históricas, como se pode ver na citação a seguir.

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2014b, p.16, destaques do documento).

Esta citação, numa sequência de caracterizações, nos põe a par da secundarização a que é relegada a docência: “inferior”, atividade “vocacional”; “grande dose de improviso” e auto-formulação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2014b, p.16, destaques do documento). Assim, mesmo que se queira dar um ar de importância para a atividade docente, não se pode

desprezar o seu caráter histórico secundário. O fato é que com os ideais da CF de 1988 de educação para todos e a ênfase da LDB na educação básica, esperava-se um tratamento diferente do que se verifica em muitas partes do seu texto. O Art. 61 da LDB proclama que:

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 - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 2014a).

Este artigo desconsidera a importância da formação nos cursos de licenciaturas em universidades, ou mesmo em institutos superiores, abrindo a possibilidade de aproveitamento de todo tipo de formação e experiência profissional. A formação nos cursos de licenciaturas em universidades, cujo triplice alicerce, ensino, pesquisa e extensão, é essencial para um aprendizado profundo, ganha ares de ornamento. Essa abertura na lei contradiz a proposta da própria LDB, que ao organizar o ensino superior propõe que a pesquisa, a investigação científica e os conhecimentos culturais continuem subsidiando a formação do graduando. O Art. 63 da LDB reforça o aspecto da formação, sem ao menos mencionar pesquisa ou extensão:

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 (BRASIL, 2014a, grifos meus).

O ideal seria que se impusesse que a formação docente fosse realizada em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades. Todavia, diante do cenário político e dos preceitos, conforme apresentei, em que a LDB foi aprovada, torna-se compreensível essa abertura, uma vez que as universidades, envolvidas com a pesquisa e com compromissos sociais, são, na visão neoliberal, um investimento caro para o Estado.

Desse modo, a criação de novos espaços de formação de professores, ampliaria a oferta de acesso ao Ensino Superior, bem como não seria oneroso para o Estado. Tudo isso vai gerar, ao longo do tempo, problemas graves para a educação brasileira, como a formação de professores em cursos, muitas vezes, sem a devida qualidade de ensino, formando-se um círculo vicioso, ao se juntar a isso a formação pela escola na educação básica, onde irão atuar esses professores.

E no pacote de determinações legais, a LDB no seu Art. 67, o qual se refere à valorização dos profissionais de ensino assume um compromisso que, após esses quase 20 anos, em sua maior parte, não passa de uma ficção:

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão **a valorização dos profissionais da educação**, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - **condições adequadas de trabalho** (BRASIL, 2014a, grifos meus).

De fato, excetuando-se a determinação do inciso I, ao estabelecer o concurso público como norma para ingresso na carreira do Magistério, os demais não refletem, na realidade, o que apregoa a lei, ratificando o descaso do poder público com os profissionais da educação, neste caso, os professores. Quanto à Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, esta, em seu Art. 5º, após fazer referência ao seu artigo anterior, apresenta o que considera fundamental para um curso de licenciatura, no tocante à sua concepção, desenvolvimento e abrangência, bem como na elaboração do projeto pedagógico de cada curso:

- I - a formação deverá garantir a constituição das **competências** objetivadas na educação básica;
- II - o desenvolvimento das **competências** exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V - **a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem** e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (BRASIL, 2014d, p.2, grifos meus) .

E, como parágrafo único, o artigo propõe ainda que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela **ação-reflexão-ação** e aponta a resolução de **situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas**” (BRASIL, 2014d, p.5, grifos meus). Ou seja, a concepção que subjaz a essa proposta está alicerçada nas pedagogias do “aprender a aprender”, apresentadas no capítulo 2. Só para relembrar, essas teorias valorizam a prática em detrimento da teoria, consideram que

as reflexões do professor sobre a sua própria prática, diante das situações vivenciadas são a verdadeira fonte de seu desenvolvimento profissional. E privilegiam, também, o desenvolvimento de habilidades e competências.

O Parecer CNE/CP 009/2001, ao se referir às inovações da LDB 9394/96 atinentes às incumbências dos docentes, reforça que elas constituem indicativos legais importantes para a formação de professores:

[...] posicionando o professor como aquele a quem **incumbe zelar pela aprendizagem do aluno** – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o **direito de aprender do aluno**, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno (BRASIL, 2014b, p.12, grifos meus).

Dessa feita, o que se reforça não é a necessária transmissão de conhecimento, nem mesmo domínio do conteúdo científico por parte do professor [que tem por obrigação ensinar]. Exige-se dele o compromisso com o desenvolvimento da autonomia do licenciando; o foco é o aluno “aprender a aprender”. Novamente, deparamo-nos com os preceitos das pedagogias do “aprender a aprender”. Não que o professor não deva ter como meta a aprendizagem do aluno; a questão está no reforço de que sua função é essa: zelar pela aprendizagem do aluno e que, uma vez aprendido a aprender, a vida se encarregará do restante [cotidianidade]. Na verdade, o professor deveria ser posicionado como aquele que tem o dever de ensinar o aluno, transmitir-lhes os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pelo homem e por ele [o professor] sistematizados. É essa a função da educação formal, que não se confunde com a educação que acontece espontaneamente, fruto de nossas vivências cotidianas.

Conforme se lê no Parecer CNE/CES 492/2001, ao professor em formação inicial devem ser promovidas, “opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho”; “oportunidade para o **desenvolvimento de habilidades** necessárias para se atingir a **competência desejada no desempenho** profissional”; “a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação” (BRASIL, 2014c, p.29, grifos meus). A esse respeito, Romanowski (2012, p.98), citando Freitas (1999), lembra que:

Desde 1997 estamos em processo de organização do ensino no Brasil em função das políticas advindas da reforma de ensino proposta na lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional [...]. Soma-se às determinações legais a reestruturação social. A organização da produção exige um trabalhador capaz de aprender e atuar em grupo. A escolha, nesse contexto, passa a valorizar o aprender a aprender, o que exige uma

nova prática docente. Em decorrência, a própria formação dos professores será de um novo tipo.

Nesse novo tipo de formação, não prevalece a transmissão do conhecimento produzido historicamente e acumulado pelo homem, o desenvolvimento de pesquisa e o comprometimento com questões que envolvem a coletividade. O novo profissional da educação deve ser um reflexo do modelo de desenvolvimento ditado por políticas neoliberalistas, que objetivam o progresso e, portanto, criam um paradigma que deve ser seguido por todos. E o professor, além de segui-lo, será dele um propagador.

E, na educação formal, esse paradigma criado se materializa, por exemplo, nas escolhas feitas para a construção do currículo. Com relação ao currículo, a LDB 9394/96, diferentemente de sua antecessora, a legislação Lei Nº 5692/71, que concebia o currículo como um rol de disciplinas que deveriam compor um novo curso, “adota uma concepção, em que currículo é a expressão de **princípios e metas a que se propõe a educação, e mais especificamente o projeto educativo que a persegue**” (ROCHA, p.2014, 67, grifos meus).

Essa definição é pontual e esclarecedora. O currículo, assim entendido, nos faz resgatar a definição de currículo, nos moldes da teoria pautada no modelo gerencial, no modelo fabril. Dele emerge um técnico, não um profissional crítico, livre para fazer suas próprias escolhas, porque com uma formação sólida. O seu compromisso é atingir metas. E com isso não estou afirmando que na nossa atuação como professores não tenhamos objetivos e metas. O que questiono são exatamente os objetivos e as metas, contidos nos modelos de formação, que podem ser condizentes com as perspectivas educacionais das políticas neoliberais ou estarem comprometidas com a humanização do homem. É esse o ponto.

Com o Parecer CNE/CES 492/2001, aprovado em 03 de abril de 2001, amplia-se o conceito de currículo, que passa a ser concebido como “construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada”, sendo definido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (BRASIL, 2014c, p.29), deixando, assim, de ter como foco as disciplinas. A respeito das discussões sobre currículo, Romanowski (2012, p.174) nos traz que:

O debate sobre os currículos dos cursos de graduação – especialmente os de formação de professor – e sobre a fragilidade na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, bem como o distanciamento entre escola e universidade, indica que os problemas históricos existentes nesses cursos ainda não foram superados, inclusive a estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, que indica a desarticulação entre as disciplinas, a falta de relação entre as escolas da educação básica e as faculdades que ofertam os cursos de formação de professores.

Em relação ao perfil dos formandos, o Parecer CNE/CES 492/2001 enfatiza que, independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras “deve ter **domínio** do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” (BRASIL, 2014c, p.30, grifo meu).

É notável que, mesmo depois da aprovação de leis e diretrizes que pretenderam delinear o perfil do docente para atuar na educação básica, ainda carecemos de nos debruçar sobre as idealizações pertinentes a cada período em que esses documentos foram elaborados e reavaliá-los no contexto atual. No percurso entre essas aprovações e o contexto atual, testemunhamos, em flagrante contraste com outras áreas de conhecimento, a depreciação da profissão docente e o agravamento das condições –já precárias- na sua área de atuação. Contraditoriamente, em meio a tudo isso, a educação, mesmo que por interesses divergentes, é aclamada como um fator essencial para a edificação da sociedade.

Dáí que analisar, problematizar e discutir a formação inicial e os elementos que a envolvem, não é apenas pertinente, mas necessário, para que se possa (re)pensar o papel que vem sendo destinado ao professor, no contexto que ora se delineia. Contexto esse que envolve não só questões acadêmicas, mas, sobretudo, questões de ordem social, uma vez que se espera desse profissional, além do trabalho com a leitura e a escrita, pertinentes à sua habilitação, uma ação que contribua para a conscientização e formação de alunos críticos, que sejam capazes de se entender como cidadãos, integrados a uma sociedade que está em constante mudança. De fato:

A apropriação do saber é um direito do cidadão, e é dever da educação escolar proporcioná-la, já que o conhecimento é requisito para que crianças, jovens, adolescentes, adultos, idosos participem na vida social. É preciso permitir a eles acesso à cultura, ao trabalho, às tecnologias, à cidadania, na atual fase de desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento, no contexto da revolução tecnológica e da globalização do capital e do trabalho. Assim, os sujeitos vão se construindo nas relações sociais, à medida que se tornam partícipes de um projeto coletivo, que poderá conduzi-los à **superação dos condicionamentos socioeconômicos e culturais que lhe determinam a ação.** É possível deduzir, então, que a educação deve visar primordialmente à **emancipação humana** (BRZEZINSKI, 2014, p.122, grifos meus).

Para tanto, o profissional que atua na educação precisa ter uma formação sólida, que expanda as possibilidades de realizar um bom trabalho. Com efeito, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem lutado para que as instituições da educação básica, públicas ou privadas, “admitam somente professores preparados em nível superior, em cursos de Licenciaturas”, levando em conta e respeitando “a compatibilização

entre sua atuação e a área de conhecimento para a qual eles forem formados” (BRZEZINSKI, 2014, p.122).

É, pois, como descrevi, um emaranhado de elementos que circunscrevem a formação inicial de professores e que solicitam os nossos melhores esforços, e implicam sério empenho das instituições formadoras, a começar pelo redimensionamento dos seus projetos pedagógicos e dos seus currículos. Tarefa que, muitas vezes, exige um esforço sobrecomum, dadas as condições que atualmente são impostas à universidade, enfraquecendo a sua atuação social. A LDB 9394/96 Art. 43, por exemplo, determina que é finalidade da educação superior: “VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológicas geradas na instituição” (BRASIL, 2014a).

Fatidicamente, essa determinação soma-se a tantas outras, cujo teor é de altíssima qualidade, mas que na realidade são impedidas de se concretizar. A esse respeito, no mês de setembro de 2015, merece destaque a aprovação, em comissão especial da Câmara dos Deputados, da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 395/2014 que autoriza instituições públicas de ensino superior a cobrar por cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* e mestrado profissional. Agora, a PEC será encaminhada para votação no plenário da Casa⁴⁴.

Estúpida e contraditória essa proposta, posto que uma universidade, que não esteja em comunhão com a sociedade, sua razão de ser, não é mais do que um espaço como qualquer outro. O saber está marcadamente ligado a interesses sociais. Do contrário, desenvolver pesquisas e teorizar não passam de práticas inauditas, altamente alienantes e completamente desencarnadas da sua realidade histórica. E, ponha-se em relevo, por mais que se possa considerar que a universidade tenha fraudado sistematicamente a esperança social, a sociedade ainda espera dela atitudes criativas, pautadas no bem-estar coletivo. Sem com isso, é claro, cair no assistencialismo, pela falta de proposta fundamentada e emancipatória, pela tendência de oferecer pacotes sociais prévios, pela falta de experiência. E, mais, “sem confundir, ciência com pieguice e voluntariados sonsos” (DEMO, 2011, p.102-103).

3.5 Fechamentos e suspensões de cursos de licenciatura: crise e promessas de educação no seio da “Pátria Educadora”

⁴⁴ Mais informações sobre esse assunto podem ser encontradas em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/comissao-da-camara-aprova-cobranca-de-mensalidade-em-pos-graduacao-de-universidades-publicas-17591642#ixzz3nhe6kAse>

Aranha e Souza (2015, p.78), ao referirem-se à crise vivida pela profissão docente, explicam que ela combina ingredientes de natureza muito diversa. Os autores apontam como elemento-chave para explicar essa crise o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio).

Além disso, há também fatores como os referentes à “deformação”⁴⁵ sofrida pelo egresso, quando da sua inserção no seu campo de trabalho, e os frequentes casos de violência física ou moral sofridas pelo professor na escola (e até mesmo na universidade), diariamente noticiadas pela mídia, que contribuem para reforçar uma imagem negativa da profissão. A figura do mestre, do guardião do conhecimento, investido de autoridade não povoa o imaginário nem mesmo das crianças, cuja tendência, pelo menos nos primeiros anos escolares, era a de dizerem querer seguir essa carreira quando adultos.

Outros tantos exemplos poderiam ser citados, mas não faz parte do escopo desse trabalho analisar detidamente tais questões. Por outro lado, torna-se quase impossível abordar a formação inicial sem mencionar, mesmo que superficialmente, esses fatores; sobretudo, vivendo um momento histórico em que saltam aos olhos o desprestígio e, pior, o desrespeito a que temos sido submetidos. A imagem da profissão docente tornou-se, com mais evidência nos últimos dez anos, insumo para piadas que a expõem ao ridículo.

Sob esse aspecto, até mesmo o nosso atual Ministro da Educação, o professor Renato Janine Ribeiro, se manifestou publicando um *post* no seu perfil do facebook, em junho de 2011. Na ocasião, Janine comentava uma cena do filme *Universidade Monstros*, uma animação da Pixar, em que os personagens bagunçam uma biblioteca, ambiente vigiado por uma bibliotecária monstro. Dizia o *post*: “O que me chama a atenção é quantas vezes, em filmes populares, sempre como brincadeira, professores, aulas e bibliotecas são alvo de zombaria”⁴⁶.

⁴⁵ Ao chegar ao campo de trabalho, o professor se depara, na maioria das vezes, com situações que exigem dele atitudes que ele não pode tomar, pois lhe faltam materiais de trabalho docente, até mesmo os básicos. A essa falta de condições de materiais de trabalho docente somam-se tantas outras: o aviltamento salarial e a perda de autoridade que se agravam cada vez mais, a precária situação do seu trabalho na escola, a desvalorização e descaracterização do magistério, o artifício da ideologia da vocação, o descaso do Estado com as coisas públicas, as falas que o ridicularizam e o ofendem (muitas vezes, vindas de autoridades), as pressões da direção, coordenação (que também são pressionadas), enfim, são bastantes os fatores que agem fortemente para a “deformação do professor”.

⁴⁶ JARETA, Gabriel. O professor no ministério. Revista Educação. São Paulo. Ano 19 - nº 217, p. 50-52. Maio de 2015.

Não é preciso grande esforço para encontrar provas de que a representação que se divulga sobre o professor e a carreira docente é, como mencionei, insumo para piadas. Abaixo, para ilustrar, coloco três charges, cujas imagens e diálogos dispensam qualquer comentário.

Figura 6 - Dia do professor



Fonte: Página Professores Sofredores no facebook⁴⁷

Figura 7 - Professora rica



Fonte: Página Professores Sofredores no facebook⁴⁸

⁴⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Professores-Sofredores/310167222377505?fref=photo>. Acesso em 25 de maio de 2015. (Figuras nominadas pela pesquisadora)

⁴⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Professores-Sofredores/310167222377505?fref=photo>. Acesso em 25 de maio de 2015. (Figuras nominadas pela pesquisadora)

Figura 8 - Professor mendigo

Fonte: Banco de Imagens Google⁴⁹

E pior, se num país em que as autoridades, o Estado, que deveriam defender a educação e seus professores, não o fazem, como exigir que nas escolas os estudantes, vítimas dessa sociedade desigual, respeitem o professor? Infelizmente, conforme postula Demo (2011, p.84), “Tudo é contraditório no dia a dia de uma sociedade que relega a educação ao nível dos piores serviços públicos, manietando professores em situação de profunda indignidade profissional”.

Recentemente, a Revista Educação (Junho de 2015) trouxe uma reportagem⁵⁰ na qual faz alusão ao ocorrido em 29 de abril de 2015, quando professores em manifestação, na cidade de Curitiba/PR, foram por quase duas horas vítimas de ação violenta por parte da polícia militar.

Saldo: 213 feridos e 14 pessoas detidas. Imagens de professores caídos no chão, sangrando, sendo amparados pelos colegas correm rapidamente as redes sociais. Indignação, desamparo e impotência são os primeiros sentimentos a serem expressos naquele momento (REVISTA EDUCAÇÃO, 2015, p.28).

Horrenda e odiosa cena, conforme expõe a reportagem, não é inédita. Coincidentemente, no mesmo local, a praça do centro cívico de Curitiba, há quase trinta anos, “foi palco para outro episódio violento contra os professores do Paraná” (Revista Educação, 2015, p.28). Na ocasião, 30 de agosto de 1988, o país vivia os efeitos de uma recém-

⁴⁹ Figura 7. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=CHARGE-+PROFESSOR+SE+VOC%C3%8A+N%C3%83O+ESTUDAR+SER%C3%81+COMO+ELE&espv=2&biw=1920&bih=935&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=krdjVYeBEqm0sATD8IHgBw&ved=0CAYQ_AUoAQ&dp r=1. Acesso 25 de maio de 2015. (Figura nominada pela pesquisadora)

⁵⁰ Texto de Lenise Aubrift Klenk.

terminada ditadura militar, mas ainda vivia sob a sua Constituição, posto que a nova Constituição só foi promulgada dois meses depois, em outubro de 1988.

Élide Bueno, de 65 anos, professora há 37 anos, dirigente sindical em 1988, estava dentro da Assembleia Legislativa do Paraná quando, naquele 30 de agosto, a Polícia Militar investiu contra os professores. Nesse 29 de abril, Élide estava na praça, conversando em meio aos manifestantes, quando começou a ouvir os estrondos das bombas. A professora traduz em algumas frases o sentimento diante dessa barbárie:

Você enfrenta agressões verbais em sala de aula e luta por respeito a vida inteira. Mas não espera que a agressão venha do Estado [...]A gente pondera que vive em plena democracia e a expectativa é de que fatos como aquele de 1988 não se repitam [...]A sensação é de impotência, estávamos lutando por direitos, não estávamos agredindo ninguém. A dor não é a ferida física, mas a ferida moral (REVISTA EDUCAÇÃO, 2015, p.29).

Avaliando os dois episódios, ratificamos que a relação entre o Estado, posto que o fato ocorrido em Curitiba não é um caso isolado, e a universidade continua conflituosa. E lamentavelmente, percebemos que ainda é muito latente a herança do período de autoritarismo entre nós. Mesmo num país democrático, onde as manifestações são um direito, o que se vê é a intolerância e a ingerência.

Impedidos de acompanhar a sessão da Assembleia Legislativa, os professores do Paraná, em Curitiba, viram de longe o projeto que altera a ParanáPrevidência ser aprovado e sancionado pelo seu governador, Beto Richa⁵¹ (REVISTA EDUCAÇÃO, 2015, p.30). E a luta dos professores, ao que parece, está longe de acabar.

Azevedo (2001) salienta que uma política pública que se torna uma política de governo, de certa forma revela a despolitização da sociedade, na medida em que as políticas implementadas não são reconhecidas como direito, mas como concessões, benesses, dádivas oferecidas ao povo pelo governante do momento.

Diante dos ocorridos, a queda na procura pelos cursos de licenciatura não é uma surpresa, entretanto, torna-se incompatível com a nossa realidade, se considerarmos que:

Ao se encerrar o século XX, o Brasil comemorava a universalização do ensino fundamental e atualmente trabalhamos para universalizar, até 2016, a educação infantil e o ensino médio, cujo atendimento está na casa dos 50% variável entre

⁵¹ “Depois de defender a estratégia militar contra uma suposta ação de black blocs, o governador, veio a público pouco mais de uma semana após o conflito para condenar a violência. Em nota, Beto Richa disse não poder concordar ‘com atitudes que coloquem em risco a vida de alguém’. ‘Venha de onde vier, a violência e a intolerância são sempre condenáveis’ [...] Em entrevistas, chegou a pedir desculpas ao sindicato dos professores, à sociedade paranaense e à sociedade brasileira” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2015, p.30).

regiões. Não bastasse a escassez de professores para a demanda atual, sobretudo para o ensino das ciências da natureza, universalizar a educação básica implica a necessidade de formar mais e bem os professores para realizar a tarefa. Essa legítima proposta do Plano Nacional da Educação (PNE) esbarra, contudo, em problemas cuja gravidade nos deixa poucas expectativas para sua realização. Mais uma vez, o projeto pode revelar-se uma promessa muito difícil de ser cumprida (ARANHA; SOUZA, 2015, p.78-79).

É, pois, um contrassenso assustador: quanto mais expandimos a oferta do ensino escolar, maior se revela a nossa dificuldade de formar professores para atendê-la. Quanto mais escolarizada se torna nossa sociedade, maior é a sensação de que a escola não corresponde ao que esperamos dela no nosso tempo (ARANHA; SOUZA, 2015, p.78). Dois pontos incontestáveis: “dificuldade de atrair jovens para a carreira docente” e “a escola não corresponde ao que esperamos dela”. Quanto ao primeiro, creio já comentei o suficiente, já em relação ao segundo, preciso lembrar algumas questões.

No Brasil, somente após a independência, emerge de forma explícita a questão do preparo de professores, uma vez que é também nesse contexto histórico que se cogita a organização da instrução popular. De lá para cá, o número de alunos vindos das classes populares aumentou cada vez mais. A chegada desses alunos acarretou problemas de diversas ordens, dentre as quais, os relacionados aos conteúdos (O que ensinar?), posto que, até então, apenas filhos das classes socialmente privilegiadas frequentavam os bancos escolares, e já traziam de casa uma bagagem cultural considerada melhor que a dos alunos pobres. Portanto, aqueles eram sempre mais bem sucedidos na escola.

Além disso, problemas de infraestrutura, de número de professores capacitados para atender a esse público, de falta de verbas para garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola etc. foram se acumulando e se arrastando até alcançar o estágio caótico atual. Ou, ainda, até transformar-se nessa crise, que se torna cada vez mais preocupante.

Aranha e Souza (2015), ao abordarem o tema da crise nos cursos de licenciatura, lembram que ele se tornou lugar-comum e, para seguirem com suas considerações, fazem menção à tese de Sérgio Paulo Rouanet⁵² sobre a crise na modernidade. Segundo Aranha e Souza, Rouanet explica que “como outros lugares-comuns este pode ser até verdadeiro, desde que se entenda bem o alcance do diagnóstico” (ROUANET, 1993, p.9 apud ARANHA; SOUZA, 2015, p. 70). A tese do filósofo é que a crise da modernidade é uma crise de civilização. Para Rouanet, “O que está em crise é o projeto de civilização elaborado pela

⁵² Sérgio Paulo Rouanet é diplomata, tradutor, filósofo, ensaísta, professor universitário e membro da Academia Brasileira de Letras (ABL) desde 1992. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=170&sid=177>. Acesso em 23 de maio de 2015.

ilustração europeia a partir de motivos da cultura judeo-clássica-cristã e aprofundado nos dois séculos subsequentes por movimentos como o liberal-capitalismo e o socialismo” ROAUNET, 1993, p.9 apud ARANHA; SOUZA, 2015, p. 70).

Tomada como consistente, a tese proposta por Rouanet, somada ao entendimento de que o nosso sistema escolar se constitui como projeto moderno de civilização, somos impelidos a refletir sobre a crise da licenciatura como decorrente da crise do próprio sistema de ensino, constituído segundo um projeto moderno de civilização, de modo que a crise não se refere à licenciatura, mas ao próprio sistema de ensino moderno. Logo, se o ingresso na escola básica está praticamente universalizado e se nela a permanência tem sido cada vez mais ampliada, o aprendizado de conhecimento está na contramão do esperado, mas condizente com o planejado.

A Constituição Federal (CF 1988), batizada pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Ulysses Guimarães, de “A Constituição Cidadã”, refere-se à educação como “direito de todos”. E no seu Cap. III define que:

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifos meus).

A nossa Carta Magna proclama a educação como “direito de todos” e a LDB 9394/96 confirma esse direito. Ao discorrer sobre os “Princípios e fins da Educação Nacional”, assegura que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas** (BRASIL, 2014a, grifos meus).

Cada um desses princípios é assunto para acaloradas discussões. Por ora, destaco somente o primeiro deles. A meu ver, ele já inclui os demais, afinal, garantida de fato a “igualdade de condições”, tudo o mais se harmoniza. Contrariamente à letra da lei, constatamos “a olho nu”, “escancaradamente”, que vigora no sistema de ensino – assim como em outras áreas da atuação humana – a famigerada e cruel injustiça. Retrato essa “irônica igualdade” com outra conhecida charge:

Figura 9 – Seleção “Justa”



Fonte: Banco de imagens Google⁵³.

A charge traduz o que a escola faz com seus alunos. O chamado “mesmo ponto de partida” para todos é aplicado sem que se considerem as características específicas dos sujeitos, o contexto em que se desenvolve o processo de ensino, enfim, esse “mesmo ponto de partida” é mais uma forma cruel de se fazer “justiça”. Destarte, é patente que as promessas de “educação para todos”, “igualdade de condições” e também “educação de qualidade” não se cumpriram ainda, mesmo passados 27 (vinte e sete) anos da consagração da nossa “Constituição Cidadã” e quase 20 (vinte) anos da LDB 9394/96. Isso configura uma crise?

De acordo com Aranha e Souza (2015, p.84), “estar em crise é não dar conta de realizar as promessas, que são renovadas a cada dia, expressão mesmo de uma dinâmica social que não cessa de nos fazer confrontar, a cada dia, novas questões”. Pois bem, estamos em crise; as promessas não foram cumpridas, os discursos grandiloquentes sobre educação simplesmente caem no ridículo ao serem confrontados com uma prática real que os nega. Cinicamente, os mesmos discursos são proferidos e as mesmas promessas repetidas. O recém lançado e já polêmico Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) sancionado pela presidente Dilma Rousseff⁵⁴, que posicionou a educação como “prioridade das prioridades”, nos seus próximos quatro anos de governo, no Art. 2º de suas diretrizes, expressa que:

- Art. 2º São diretrizes do PNE:
- I- erradicação do analfabetismo;
 - II- universalização do atendimento escolar;

⁵³ Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=CHARGE-+PROFESSOR+SE+VOC%C3%A8A+N%C3%83O+ESTUDAR+SER%C3%81+COMO+ELE&espv=2&biw=1920&bih=935&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=krdjVYeBEqm0sATD8IHgBw&ved=0CAYQ_AUoAQ&dp=r=1. Acesso 25 de maio de 2015. (Figura nominada pela pesquisadora).

⁵⁴ O novo slogan do Governo Federal para esse mandato, anunciado pela presidente Dilma Rousseff, em seu discurso de posse no Congresso Nacional, é “Pátria Educadora”.

- III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na produção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV- melhoria da qualidade da educação;
- V- formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (PNE, 2014-2024)

E como meta, no tocante ao ensino fundamental II e ensino médio, o PNE expõe o seguinte:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) anos a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Como professora e cidadã, ao ler essas “promessas”, sou levada a pensar que ou os nossos dirigentes têm planos muito bem elaborados para a educação (e nós desconhecemos) ou começaram e continuam caminhando muito mal, pois nem bem entrou em vigor o PNE 2014 da nossa “Pátria Educadora”⁵⁵ e já caiu por terra o que nele é proposto. *Vide* as atitudes e providências que vêm sendo tomadas e que negam escancaradamente os objetivos do PNE e dos discursos proferidos. A título de exemplo, cito algumas das providências tomadas no Estado mais rico da Federação:

→ O Estado de São Paulo no ano de 2015 reduziu em 41% o investimento em Educação, algo em torno de R\$ 176 milhões a menos em comparação com o ano de 2014 (Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cai-a-participacao-da-educacao-nos-gastos-estaduais,1601293>).

→ O Governador Geraldo Alckmin (PSDB) deixou de gastar com a Educação outros R\$ 58 Milhões, verbas que seriam destinadas à aquisição de materiais de consumo, como papel sulfite e suprimentos para impressão, material de limpeza, MANUTENÇÃO DAS ESCOLAS, bem como a contratação de mais funcionários. (Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/12/1556283-alcmin-corta-verba-de-escolas-paulistas-destinada-a-limpeza-e-obras.shtml>).

⁵⁵ Depois de anunciar que o lema de seu novo mandato seria "Pátria Educadora", a presidenta Dilma Rousseff deu à educação um dos maiores cortes globais no anúncio do ajuste fiscal [...] A área terá 9,4 bilhões de reais a menos para investir neste ano. A verba da área para as despesas discricionárias (que não são obrigatórias, como a folha de pagamento, por exemplo) caiu de 48,81 bilhões para 39,38 bilhões de reais – valor similar ao gasto no ano passado e 15 bilhões acima do mínimo constitucional obrigatório. Excerto retirado de http://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/22/politica/1432263410_191493.html. Acesso em 25 de maio de 2015.

→ O Governo do Estado de São Paulo FECHOU, no ano de 2015, 3.323 classes nas escolas públicas do Estado (Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/placar-do-fechamento-superlotacao-de-classes/>).

- Na volta às aulas 2015, algumas escolas estão com salas SUPERLOTADAS com 50, 60, 70 até 85 alunos (Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-02-10/escolas-estaduais-de-sao-paulo-comecam-aulas-com-ate-85-alunos-por-sala.html>).

→ A SEGURANÇA NAS ESCOLAS está comprometida, 44% dos professores da Rede Pública do Estado de São Paulo sofrem com a VIOLÊNCIA ESCOLAR (Disponível em: <http://www.cruzeirodosul.inf.br/materia/557688/violencia-invade-os-muros-da-escola>).

→ O Estado MAIS RICO DA NAÇÃO investe menos em EDUCAÇÃO se comparado a outros Estados. SP gasta menos com educação que o Piauí, Alagoas, Acre e outros 15 Estados (Disponível em: <http://www.viomundo.com.br/denuncias/emilio-lopez-2.html>).

No Estado do Paraná, assim como em outros, a situação não é diferente. Mas, deixando isso um pouco de lado, e voltando à formação inicial, é óbvio que, para que essas diretrizes e metas (“promessas”) se cumpram, dentre outras tantas coisas, não se pode prescindir de professores bem formados e, antes disso, de que haja candidatos à licenciatura. Ao que parece, a tendência, devido a fatores já referidos, é que se diminua ainda mais o número de interessados em ingressar numa carreira que não oferece mínimas condições de trabalho e dignidade. A esse respeito, o PNE expressa também nas suas diretrizes: Art. 2º, Inciso IX – Valorização dos (as) profissionais da educação. E como metas para a valorização desses profissionais, são descritas as seguintes metas:

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

É de se esperar que tais metas (já postas em descrédito) sejam minimamente atingidas, pois o que estou argumentando é que não se trata de uma simples decaída na

procura por cursos de licenciatura; trata-se de uma situação preocupante, que vem crescendo em proporções gigantescas e se confirmando quando tais cursos, por exemplo, não conseguem atingir nem dois candidatos por vaga.

Esse é o caso de algumas faculdades do Paraná e, em particular, da UENP, que outrora foi reconhecidamente referência na formação de professores, não só da região do norte pioneiro, mas também de cidades paulistas que com ele fazem divisa. Infelizmente, esse fato não se restringe ao estado Paraná, é um problema nacional, retratado por importantes pesquisas⁵⁶ e relatado em congressos, seminários, fóruns de discussão Brasil afora. Aranha e Souza (2015, p.79) contam que, em 2000, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), “dos 17 cursos mais concorridos, seis formavam professores. Nos vestibulares de 2012 e 2013, não houve um único curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos”. Os autores revelam ainda que a UFMG forma hoje metade dos professores que formava há dez anos.

Daí a necessidade e árdua tarefa de se repensar as licenciaturas em geral e, no caso específico deste trabalho, a formação inicial no curso de Letras, diante das novas demandas do tempo presente⁵⁷. Digo árdua, e transcrevo um excerto do texto de Aranha e Souza, no qual os autores recorrem a Gatti e Barreto (2009) e a Souza (2013), para retratar os problemas que envolvem a formação inicial e cujo teor sintetiza a urgência e complexidade da tarefa.

Mas a precariedade que caracteriza a formação inicial dos docentes em nossos dias (GATTI; BARRETO, 2009) deixa pouca margem a outro diagnóstico senão o de uma crise sem precedentes, uma combinação dramática de elementos externos (enorme distância entre o ideal pedagógico que diz valorizar a educação e a realidade concreta da escola; baixo valor do diploma de professor; ausência de um *ethos* universal de valorização da educação e da escola) e internos à escola (combinação de precariedade da formação básica com precariedade do percurso escolar; elevado índice de desistência e abandono da profissão; aumento da carga horária mínima de prática e estágio não se traduz em melhoria da qualidade da oferta do curso; arranjos precários para incorporar o aumento de carga horária sem inflacionar os encargos docentes; oferta predominante dos cursos de licenciatura no turno noturno), dentre muitos outros (SOUZA, 2013) (ARANHA; SOUZA, 2015, p.82).

Finalmente, para encerrar esse ponto, reforço a ideia de que o ensino superior em todo o país, assim como os demais níveis de ensino, como venho demonstrando, atravessa

⁵⁶ As pesquisas de Gatti e Barreto (2009) e Gatti e Nunes (2009) trazem relevantes dados a esse respeito.

⁵⁷ Fato é que “não apenas mudam os conteúdos que cada campo de conhecimentos considera essenciais [...] há novas demandas sociais, as questões próprias de cada tempo. Uma das questões próprias do nosso tempo é a que reivindica da escola formar nos públicos escolares uma sensibilidade relativamente às diferenças. Pensar, pois, a formação docente no contexto da crescente luta da educação pelo reconhecimento da diversidade é questão fundamental. Se não se trata de uma questão acadêmica nova, sua visibilidade pública não remonta talvez a mais de uma ou duas décadas”. (ARANHA; SOUZA, 2015, p.84).

sim uma reconhecida crise, cujo fim, ainda incerto, exigirá todo o nosso empenho e coragem⁵⁸. Essa crise é bastante complexa e envolve atores e setores diversos, todos agrupados no seio da “Pátria Educadora”, que reflete um passado do qual somos herdeiros e nos aponta desafios e um futuro de batalhas.

⁵⁸ As Universidades Públicas Estaduais do Paraná iniciaram o ano de 2015 com muitas turbulências, conflitos e confrontos com o atual governo (Beto Richa) e seus aliados. Uma triste realidade, cuja repercussão atingiu a mídia nacional e internacional. Para maiores detalhes, sugiro o acesso aos seguintes sites: <http://sindiproladuel.org.br/>; <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/greves-sao-aprovadas-em-todas-as-universidades-estaduais-do-parana-eju254ovbzmgbq2uuakpfhwsu>; <http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/04/professores-do-parana-voltam-a-greve-contr-pl-da-previdencia/>; <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/02/professores-de-universidades-estaduais-do-pr-entram-em-greve.html>; <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/542397-greve-dos-professores-do-parana-a-luta-pela-defesa-da-educacao-publica-e-de-bo-a-qualidade-entrevista-especial-com-joao-stefaniak>; <http://sinduepg.com.br/site/?cat=1>; <http://www.sinditest.org.br/>

4 ELEMENTOS QUE CIRCUNSCREVEM O MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS DO CLCA DA UENP/CJ

O escritor russo Liev Tolstoi (1828-1910) cunhou a frase: “Se queres ser universal começa por pintar a tua aldeia”. E de fato muitos pintaram, outros tantos contaram ou então cantaram sua aldeia, e tantos mais continuam a fazê-lo. Quanto a mim, o que pretendo aqui é “pintar a minha aldeia”, a UENP/CJ. Não que eu a pense representativa do universal, uma vez que é microcosmo inserido no ensino superior brasileiro que se revela universal ao trazer, no seu projeto de curso as contradições da formação de professores na universidade, os pontos frágeis e as tentativas de melhorar essa área tão assolada pela sua própria constituição (LIMONTA, 2009).

Destarte, como quero bela e transformadora a minha aldeia, arrisco-me a olhá-la mais de perto e desenhar e pintar aquilo que posso ver, na certeza de que uma obra de arte nunca está acabada, mas com a pretensão de que os meus retoques possam contribuir para que ela, se não perfeita, seja inspiradora para novos fazeres. Eis, a seguir, a “minha aldeia”.

4.1 De Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA) a Centro de Letras, Comunicação e Artes - CLCA/UENP/CJ

Em 2008, com a organização da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), foi criado o **Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA)**, que abriga o curso de Letras com habilitação em Inglês, Literatura e Espanhol. O atual CLCA surgiu da necessidade de adequação estrutural, quer pedagógica, quer institucional, da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, criada em 1959 e reconhecida por Decreto Federal em 1965. O Curso de Licenciatura em Letras foi o primeiro dos cursos a ser implantado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho. A presença da antiga FAFIJA, conforme se lê no seu histórico⁵⁹, se fez notar ao longo do tempo através da formação dos professores que passaram a compor os quadros de profissionais do norte pioneiro, no campo educacional. A antiga FAFIJA, atual CLCA, congrega cerca de vinte municípios pertencentes ao norte pioneiro paranaense e sudeste paulista. Esse é um dado importante, pois ajuda-nos a compreender a relevância social e política desta instituição como responsável pela formação de um grande número de professores da educação básica. E que me leva, portanto, a

⁵⁹ Mais informações estão disponíveis na página do CLCA (domínio público): <http://www.uenp.edu.br/index.php/cj-centros/cj-clca>

investigar as tendências pedagógicas de formação de professor que subjazem no PPC 2014, do CLCA da UEN/CJ, e apontar características desse modelo de formação. Conforme explicitarei, preocupo-me com a ação dos egressos no seu campo de trabalho (Educação Básica), pois acredito que durante o processo de formação inicial, o que ensinamos e mesmo o modo como agimos tornam-se referência para suas ações posteriores.

Diante de uma sociedade injusta e desigual, fomentada pela intensa modificação das relações entre capital e trabalho, a escola passa a ser o único espaço em que a maior parte de crianças e jovens tem a oportunidade de obter acesso a conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, os quais não aprendem no seu cotidiano, e dos quais não podem prescindir. Nesse caso, a formação do professor, seus próprios conhecimentos e a maneira como entender a sua função e a função da escola determinarão as suas ações no seu espaço de trabalho.

Assim, em meio à proliferação de ideias que secundarizam a atuação do professor como portador de saberes, cuja função principal é ensinar, valorizando-se a sua capacidade de incentivar no aluno uma aprendizagem autônoma, vinculada às suas necessidades imediatas, indispensável é averiguar se as universidades, formadoras de professores, estão incorporando também essas ideias. Lembrando que o compromisso da universidade é preparar o professor, munindo-lhe com saberes científicos. Essa formação se faz a partir da construção de um projeto no qual se materializam teorias curriculares e pedagógicas, que, por sua vez, materializam posições e interesses de diferentes grupos sociais, no mais das vezes divergentes e conflitantes.

4.2 O Projeto Pedagógico de Curso-2014 do Curso de Letras: contextualização

No capítulo IV da LDB 9394/96 (Da Educação Superior), o Art.53 explicita as atribuições das universidades, no exercício de sua autonomia e, em seus incisos II e III, determina as seguintes atribuições às universidades: “II- fixar currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão” (BRASIL, 2014a). Posto desse modo, a universidade tem autonomia para fazer alterações no seu programa de ensino, atendendo às necessidades contextuais e históricas, respeitando alguns limites determinados, é claro. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP/2002) trazem, no seu Art. 10, a seguinte orientação:

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores (BRASIL, 2014d).

Seja como for, é evidente que um curso, historicamente situado, não pode permanecer o mesmo. Há que acompanhar as mudanças da sociedade e adequar-se às suas demandas, tendo sempre em vista que a universidade é o *locus* privilegiado para investigação, pesquisa, reflexão, diálogo, construção de conhecimento e para a resistência às forças contrárias à emancipação humana. E que seu compromisso é com o coletivo, com a sociedade. Assim, toda e qualquer mudança deve pautar-se por critérios éticos, buscando sempre maior qualidade para a educação, principalmente, das classes menos favorecidas, a fim de diminuir as injustiças sociais das quais são vítimas.

Mesmo que pareçam escolhas simples, as decisões curriculares, na verdade, revelam uma intrincada rede de relações contraditórias, uma vez que, ao se definir o currículo, estão presentes, mesmo que nem sempre visíveis, forças conflituosas por natureza. Ou seja, “quando um curso de graduação se propõe a alterar sua matriz curricular, as discussões giram em torno de polêmicas que envolvem ideologias, distribuição de poder e controle social” (FERRI, 2014, p.147).

No PPC 2014 do Curso de Letras, expõe-se que as alterações curriculares das habilitações em Português/Espanhol, além de fundamentadas no anseio de atender à necessidade de revisão curricular do curso, em um processo contínuo de busca pela qualidade da formação em Letras, subsidia a intenção do Colegiado para a organização curricular do curso de Letras. E tal adequação se fez necessária não apenas para o atendimento de carências⁶⁰ detectadas no currículo em vigor no período de 2011 a 2013, mas, sobretudo, para que a oferta do curso de Letras do CLCA/CJ proporcionasse harmonia e coerência em suas habilitações. São essas as justificativas apresentadas para as alterações feitas (UENP, 2014, p. 14).

4.3 Alterações na grade curricular do curso de Letras Português/Espanhol da UENP/CJ 2011-2014

⁶⁰ Não há descrição das mencionadas carências.

Com a implantação de um novo PPC, em 2014, houve algumas mudanças na grade curricular. Estas mudanças referem-se, principalmente, a nomes de disciplinas, a período/ano em que são ministradas e também variações na carga horária. Além disso, houve a inserção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como requisito para a formação do aluno e a inserção de disciplinas eletivas para os 2º, 3º e 4º anos.

Para uma melhor visualização, apresento um quadro com as alterações no qual faço referência às disciplinas e carga horária da grade curricular anterior (2011-2013).

QUADRO 1- alterações na grade curricular do curso de Letras/Espanhol da UENP/CJ 2011-2014

4.1.1 Habilitação em Espanhol	
1.	A disciplina <i>Oficina de Leitura e Produção Textual</i> tem o título alterado para <i>Oficina de Produção Textual</i> . De 72h práticas, a disciplina passa a compor-se de 60h teóricas e 12h de Práticas como Componentes Curriculares. Continua ministrada no primeiro ano.
2.	A disciplina <i>Iniciação Científica em Letras</i> foi substituída pela disciplina <i>Metodologia de Pesquisa em Letras</i> . Em relação à carga horária, as 18h de prática foram excluídas, passando a constituir-se de 72h teóricas.
3.	A disciplina <i>Literatura Portuguesa</i> é dividida em duas etapas, passando a <i>Literatura Portuguesa I</i> , no primeiro ano; e <i>Literatura Portuguesa II</i> , ministrada no segundo ano.
4.	A disciplina <i>Língua e Cultura Latinas</i> é retirada do quadro de disciplinas obrigatórias do primeiro ano.
5.	A disciplina <i>Teorias e Fundamentos do Ensino</i> passa a ser ministrada no segundo ano, sob o título de <i>Fundamentos e Teorias da Educação</i> . De 72h teóricas passa a 60h teóricas e 12h de práticas como componente curricular.
6.	Inclusão da disciplina <i>Formação do Profissional em Letras</i> no primeiro ano.
7.	As Atividades Acadêmico-Científico Culturais passam de 200h para 300h.
8.	A disciplina <i>Língua Espanhola II, Língua Espanhola III e Língua Espanhola IV</i> são divididas em duas disciplinas, com os sufixos <i>Oralidade e Escrita</i> : <i>Língua Espanhola II – Escrita, Língua Espanhola II – Oralidade; Língua Espanhola III – Escrita, Língua Espanhola III – Oralidade; Língua Espanhola IV – Escrita, Língua Espanhola IV – Oralidade</i> . Passam de 114h teóricas para 120h, e de 30h práticas para 24h.
9.	A disciplina <i>Metodologia do Ensino de Língua Espanhola</i> passa do terceiro para o segundo ano.
10.	Há também a inclusão das <i>Disciplinas Eletivas I</i> , a saber: <i>Estudos diacrônicos sobre a Língua Portuguesa: do Latim ao Português; Tópicos de Literatura Universal; Laboratório de Fonética e Fonologia da Língua Espanhola</i> .
11.	É retirada a disciplina <i>Tópicos da Literatura Universal</i> da grade de disciplinas obrigatórias,

	passando a disciplina eletiva I (cf 4)
12.	A disciplina <i>Literatura e Ensino</i> é transferida do segundo para o quarto ano.
13.	A disciplina <i>Literatura Brasileira</i> é desmembrada em duas: <i>Literatura Brasileira I e II</i> , ministradas no terceiro e quarto anos, respectivamente.
14.	As disciplinas <i>Prática de Ensino de Língua Portuguesa</i> (sob a forma de Estágio Supervisionado) e <i>Prática de Ensino de Língua Espanhola</i> (sob a forma de Estágio Supervisionado) são desmembradas e passam a chamar-se: <i>Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Orientação de Estágio I; Estágio Supervisionado Obrigatório em Português I; Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Orientação de Estágio II; Estágio Supervisionado Obrigatório em Português II; Prática de Ensino de Língua Espanhola e Orientação de Estágio I; Estágio Supervisionado Obrigatório em Espanhol I; Prática de Ensino de Língua Espanhola e Orientação de Estágio II; Estágio Supervisionado Obrigatório em Espanhol II</i> .
15.	Os estágios de Inglês passam de 200h para 300h, e os estágios de Língua Portuguesa passam de 200h para 400h. As demais disciplinas são de 72h anuais.
16.	No terceiro ano há a inclusão das <i>Disciplinas Eletivas II - Introdução à Semiótica; Literaturas Africanas de Língua Portuguesa; Espanhol para Fins Específicos</i> .
17.	A disciplina <i>Tópicos de inclusão e aprendizagem</i> passa a chamar-se <i>Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)</i> , com 60h de teoria e 12h de prática. Antes a combinação era de 54h de teoria e 18h de prática.
18.	Sai da grade a disciplina <i>Políticas Públicas e Gestão Educacional</i> .
19.	Há a inclusão da disciplina <i>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</i> , para os terceiro e quarto anos.
20.	Há a inclusão das <i>Disciplinas Eletivas III</i> para o quarto ano: <i>Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Comparados de Literatura e outras Artes; Novas Tecnologias no Ensino de Línguas</i> .

Fonte: Adaptado de UENP (2014).

Conforme anunciei, o PPC 2014 traz apenas as ementas das disciplinas, fato que não possibilita a análise que eu havia idealizado, uma vez que gostaria de confrontar a ementa com, pelo menos, sua bibliografia básica. Aliás, devo registrar a minha crítica à falta da bibliografia básica. Além disso, não posso deixar de expor alguns questionamentos que me ocorrem ao ver o quadro de alterações. São eles:

- a) Por que a disciplina Oficina de Produção Textual apresenta uma diferença tão acentuada entre as horas dedicadas à teoria (60h) e à prática (12h)? Considerando, ainda, tratar-se de uma disciplina relacionada à oficina, não deveria apresentar um número de horas maior para dedicação à prática? (*vide* 1)
- b) Por que as 18h práticas da disciplina **Iniciação Científica em Letras** foram retiradas? Não há mais prática nessa disciplina? (*vide* 2)
- c) Por que retirar a disciplina **Língua e Cultura Latinas** das disciplinas obrigatórias e colocar **Estudos diacrônicos sobre a Língua Portuguesa: do Latim ao Português** como eletiva (Disciplinas eletivas I - 2º ano)? (*vide* 4) Se o curso habilita para o ensino de Língua Portuguesa é de se esperar que o egresso tenha condições de analisar e compreender os fatos da língua diacrônica e sincronicamente. Sem o conhecimento, mesmo que não seja profundo, da língua mãe, a língua latina, essa tarefa se torna mais difícil. Isso sem mencionar que a Literatura Greco-romana é o gérmen da literatura ocidental. Mesmo o artigo “Curso de Letras: desafios e perspectivas para o próximo milênio” (2001⁶¹) do reconhecido linguista, Prof. José Luis Fiorin, citado como referência no PPC, juntamente com a legislação pertinente, é bastante taxativo em relação à necessidade de se oferecer uma sólida formação teórica. Sendo assim, essa disciplina, mesmo com nome alterado, deveria ser obrigatória. Nesse ponto exatamente, interpreto que o conhecimento teórico cedeu espaço ao pragmatismo.
- d) Por que a disciplina **Teorias e Fundamentos do Ensino** passa a ser ministrada no segundo ano, sob o título de **Fundamentos e Teorias da Educação**? Por que a troca do vocábulo “Ensino” por “Educação”? (*vide* 5).
- e) No caso das disciplinas referentes ao ensino de língua: Por que a divisão em duas disciplinas, com os sufixos **oralidade** e **escrita**? E por que a discrepância entre o número de horas teóricas e práticas (120 teóricas e 30 práticas)? (*vide* 8)

⁶¹ Este artigo é o único texto teórico citado no PPC 214 como referência para as alterações. Nesse artigo, o Prof. Fiorin tece considerações sobre a organização do Curso de Letras, apontando o que ele é e o que não é, além de descrever as características intelectuais ideais para os ingressantes nessa área, visando à formação de bacharéis e licenciados. Fiorin ressalta, inicialmente, que a formação, no Brasil, ainda é fortemente informativa, quando deveria ser fundamentalmente formativa e expõe que num curso baseado numa concepção formativa (não informativa), é necessário treinar a sensibilidade do aluno para o fato linguístico e literário, de modo que ele seja capaz de observar o fato linguístico e detectar um problema a ser analisado, descrito ou explicado; formular hipóteses descritivas ou explicativas; e procurar os meios para resolver o problema enunciado. Para tanto, o estudante necessita ser introduzido em teorias linguísticas e literárias e ser levado a um trabalho de análise, descrição ou explicação dos fatos (FIORIN, 2001).

- f) Por que a retirada de “Tópicos da Literatura Universal” da grade de disciplinas obrigatórias? (*vide* 11)
- g) Por que a necessidade de acrescentar “Orientação de estágio” ao nome da disciplina de Prática. Essa orientação já não está embutida no nome anterior? (*vide* 14)
- h) Porque a alteração do nome da disciplina: de **Tópicos de inclusão e aprendizagem** para **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. E por que a diminuição da prática em Libras (de 18 para 12)? (*vide* 17)
- i) Por que retirar a disciplina de **Políticas Públicas e Gestão Educacional**? Não seria esta uma disciplina um espaço profícuo para reflexões, discussões e debates acerca da educação e da realidade brasileira? Um momento de conscientização do que foi e está sendo realizado nas Políticas educacionais? (*vide* 18)
- j) Se o Curso é de Licenciatura, por que a **Linguística Aplicada** (Disciplinas eletivas III- 4º ano) não faz parte das disciplinas obrigatórias? É nesse espaço que se estuda as metodologias de ensino, ferramentas didáticas, etc. (*vide* 20).

O egresso do curso de Letras, bem como de outras licenciaturas, tem o direito e o dever de saber teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação. Sem as discussões filosóficas e ideológicas, o professor-prático cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão de um cotidiano alienado e alienante. Alienado, privado do acesso ao saber científico, e alicerçado na reflexão sobre a sua própria ação e no afã de fazer com que seus alunos aprendam a aprender, cerceia-os do acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado, privando-os de conhecimentos necessários à luta por uma sociedade menos injusta (ARCE, 2001, p. 267)

Para analisar essas questões com mais profundidade e com o rigor devido, eu necessitaria de respostas dos professores do Colegiado, ou ainda, mais especificamente da Comissão responsável pela construção do PPC 2014. Não as tenho. Entretanto, mesmo que sucintamente, e, ainda que eu não aborde todos os itens expostos, não posso me furtar em expor algumas considerações acerca da leitura que faço acerca das referidas alterações e sobre as quais lancei questionamentos. É isso que exponho a seguir.

O perfil delineado para o profissional a ser formado no curso de Letras do CLC/UENP/CJ define-se, de acordo com o PPC 2014,

a partir dos princípios que norteiam as atividades do Colegiado de Letras, nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, da verificação das carências regionais e das demandas do mercado de trabalho. Tal definição considera os estágios de conhecimento na área da linguagem, das línguas e das literaturas nacional e estrangeira, **bem como as políticas públicas de educação que orientam o funcionamento do sistema de ensino** (UENP, 2014, p. 24, grifos meus).

De início, repito, se essa definição considera também “os estágios de conhecimento na área [...] das políticas públicas educacionais”, por que retirar a disciplina Políticas Públicas da grade? Vejo nessa retirada uma atitude contraditória. Contraditória, mas inteligível.

Realmente, a montagem desse quadro de alterações permitiu a observação de procedimentos característicos de práticas calcadas nas propostas das pedagogias filiadas ao “aprender a aprender”. Às pedagógicas agrupadas sob esse enfoque o lema característico é cindir teoria e prática; tal qual feito e evidenciado na nova grade exposta (*vide* 1, 2, 5, 8, 17, por exemplo). Nesse procedimento, a partir de um ensino fragmentado, ocorre uma perda da visão da totalidade, perda essa materializada na recorrente cisão teoria x prática, que pode ser acompanhada ao longo do quadro.

Outro ponto a se reforçar é a retirada dos clássicos, **Literatura universal e Língua e cultura latinas**. Diante do perfil dos estudantes que têm optado por cursos de licenciatura, perfil esse descrito⁶² como de pessoas pertencentes a um nível sócio-econômico e cultural desprivilegiado, pobre, cada vez mais aquém dos padrões estabelecidos como referência de cultura, permite-me fazer algumas inferências e interpretar que está se fazendo um nivelamento sempre por baixo. Ou seja, há uma adequação do curso aos alunos, às suas necessidades imediatas, sem a preocupação em elevar esse aluno, em oportunizar a sua superação do senso comum. Esses procedimentos, como venho destacando, são sintomáticos de uma filiação do PPC 2014 às pedagogias do “aprender a aprender”, para as quais o aluno e o seu cotidiano devem ser o centro do ensino.

E, finalmente, mais dois pontos: a permuta entre os vocábulos “ensino” por “educação” e a inserção da Linguística Aplicada como disciplina eletiva. Em relação àquele, é necessário destacar que o vocábulo educação, objeto de ensino da pedagogia, é abrangente, vai da educação informal (cotidiana) a educação formal (sistemizada), enquanto o vocábulo ensino é pontual (categórico). Na perspectiva da PHC, grosso modo, o ensino implica diretamente na figura de um professor, capaz de organizar o sincrético, a fim de obter a síntese. Nesse sentido, pelas suas características, as pedagogias do aprender a aprender não priorizam o ensino, a transmissão de conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade, sistematizados e ensinados pelo professor. Essa permuta justificaria a colocação

⁶² Sobre esse assunto, sugiro a leitura de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009).

de disciplinas como, por exemplo, Semiótica (*vide* 16) e mesmo Linguística Aplicada como eletivas. Esta, indiscutivelmente necessária, na medida em que é suporte para o trabalho com práticas diretamente ligadas ao ensino. Por outro lado, se o foco não for o ensino, da forma como estou defendendo aqui, mas o trabalho com necessidades imediatas, pontuais, como se lê no item 16 do quadro (Espanhol para fins específicos), não há mesmo por que mantê-la como obrigatória. E voltando ao que mencionei anteriormente sobre a retirada da disciplina Políticas Públicas da grade. Tal alteração é inteligível porque também se afina aos preceitos das pedagogias do “aprender a aprender”, que primam pelo consenso. Em Políticas Públicas o dissenso e a contradição são figuras indispensáveis.

Daqui em diante, abordo os pontos sobre os quais o PPC 2014 trouxe mais informações, a saber, os componentes extra-classe. As atividades do currículo extra-classe totalizam 1200 horas, assim distribuídas: Trabalho de conclusão de curso (TCC), 200 horas; Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), 300 horas; Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, 400 horas e Estágio Supervisionado em LE, 300 horas. É sobre elas [Atividades extra-classe] que discorro, na sequência, adiantando, de antemão, o interesse especial pelas informações relativas à inclusão do TCC, novidade trazida ao currículo do curso.

4.4 Das Atividades Acadêmico-Científicas-Culturais (AACC)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (CNE/CES 492/2001) expressam a necessidade de ampliação do conceito de currículo, concebendo-o como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam o curso” (BRASIL, 2014c). As Atividades AACC correspondem às atividades ligadas à formação do aluno, suplementares aos conteúdos ministrados nas disciplinas constantes do currículo pleno, em observância à modalidade do curso de graduação. São componentes obrigatórios na matriz curricular do Curso de Letras; portanto, devem ser cumpridas integralmente, de acordo com Regulamento elaborado pelo Colegiado. No seu Capítulo III (Da carga horária), o PPC 2014 assim dispõe acerca das atividades a serem realizadas pelos graduandos:

Art. 5º. As AACC compreendem no mínimo trezentas (300) horas.

§ 1º. A carga horária total deve ser desenvolvida pelo estudante entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma que nenhuma delas venha a responder, isoladamente, por mais de 50% do total de horas previsto.

§ 2º. O total da carga horária de AACC no curso de Letras será distribuído por série, conforme matrizes curriculares.

§ 3º. As atividades desenvolvidas na modalidade à distância serão reconhecidas no limite de 20% da carga horária total para integralização das AACC (UENP, 2014, p.85-86).

Para a integralização das AACC, o PPC 2014 apresenta diversas possibilidades, oportunizando ao aluno participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão no *campus* ou fora dele. Enquanto o PPC anterior definia 200 horas, o atual passa a 300 horas de AACC. Tal mudança ocorreu porque a carga horária dos cursos de Letras no Brasil, no momento da última adequação curricular (2013/2014) do CLCA, seguia a duas Resoluções: Resolução CNE / CP 02/2002⁶³ - que estabelecia 2800 para todos os cursos de Licenciatura e a Resolução CNE/CES 01/2011 - que exigia um acréscimo de 800 horas para cursos de Letras que pretendessem ofertar dupla habilitação (Português/Espanhol, por exemplo). Assim, para os cursos de Letras com dupla habilitação, e somente para esses, a carga horária deveria fundir as duas Resoluções, totalizando **3600** horas. Essa carga horária, para que pudesse ser concluída em 4 anos, necessitou de ajustes entre os componentes curriculares, ampliando a carga horária dos componentes extra-classe (AACC e estágio) e criando, por exemplo, o componente TCC (200 horas), que antes não existia.

Apesar do aumento da carga horária das AACC, houve uma maior flexibilização, abrindo-se, inclusive, a possibilidade de 20% dessas atividades serem realizadas na modalidade à distância. E, também, a computação de até 20 horas por ano letivo de atividades de ensino, ou outras ações educativas, realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência⁶⁴ (PIBID).

4.5 Do Estágio supervisionado

A carga horária do Estágio Supervisionado Obrigatório estabelecida no PPC “segue o disposto na Resolução CNE/CP 02/2002 e na Resolução CNE CES/01/2011, totalizando, respectivamente, 400 horas para a habilitação em Português e 300 horas para a segunda habilitação cursada” (UENP, 2014). As especificações do estágio constam do regulamento

⁶³ Resolução CNE / CP 02 /2002 foi revogada a partir da recente divulgação da Resolução CNE / CES 02/2015, de 1º de julho de 2015. De modo que, a próxima adequação curricular deverá considerar essa nova lei.

⁶⁴O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Mais informações sobre o programa podem ser obtidas junto à página do MEC: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

disponibilizado no PPC. Em relação à natureza e objetivo do estágio, no Capítulo II (Da natureza e objetivo), Art. 3º, informa-se que:

Parag. 2º - O Estágio Supervisionado Obrigatório visa ao aprendizado de **competências** próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do estudante para a **vida** e para o **trabalho**. (UENP, 2014).

No Art. 7, e põe-se que o Estágio Supervisionado Obrigatório tem como objetivos:

- I - Propiciar a interação com a realidade profissional e ambiente de trabalho;
- II - Desenvolver indissociabilidade entre teoria/prática;
- III - Garantir o conhecimento, a análise e aplicação de novas tecnologias;
- IV - Possibilitar o desenvolvimento do comportamento ético e compromisso profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional e pessoal do estagiário;
- V - Possibilitar a avaliação contínua do respectivo curso subsidiando o Colegiado de Curso com informações que permitam adaptações ou reformulações curriculares;
- VI - Promover a integração da UENP com a sociedade (UENP, 2014, p.65-66).

As demais informações são relativas à documentação necessária, aos campos de estágio, e atribuições pertinentes ao coordenador, orientador e supervisor de estágio.

4.6 Do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

O currículo 2014 traz como novidade a inserção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), atendendo às disposições da Resolução 026/11 CEPE/UENP⁶⁵, em cujo Capítulo I- Das disposições Preliminares, apregoa-se que:

Art. 1º. O presente regulamento tem por finalidade normatizar as atividades relacionadas ao componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de graduação que o contemplem.

Art. 2º. Observadas as normas constantes deste regulamento, bem como a legislação pertinente a cada curso, compete ao Colegiado de Curso a elaboração de regulamento próprio, previsto no respectivo projeto pedagógico, especificando:

- I.** Modalidades e objetivos, conforme sua natureza e perfil do profissional que pretende formar;
- II.** Normas para elaboração do TCC;
- III.** Atribuições dos participantes;
- IV.** Prazos necessários ao desenvolvimento do TCC;
- V.** Procedimentos de avaliação. (UENP, 2014, p.94)

⁶⁵ Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/gabinete-resolucao-026-2011-regulamento-tcc-cursos-de-graduacao.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2015.

A confecção do TCC como componente curricular é obrigatória para a obtenção do grau e do diploma de licenciado em Letras. Essa atividade terá início no terceiro ano do curso, devendo findar-se no quarto ano, totalizando 200 horas. O PPC caracteriza esse trabalho como uma:

[...] experiência de pesquisa, supervisionada por professores orientadores que fazem parte do corpo docente da instituição, desenvolvendo-se numa linha pedagógica que privilegia a relação ensino-aprendizagem [...] consiste de um trabalho com caráter científico-analítico, em conformidade com os princípios gerais de um trabalho de pesquisa científica na área, constitui-se de pesquisa teórica ou teórico-empírica e apresentado, no formato artigo científico, com o mínimo de quinze (15) páginas (UENP, 2014, p.94-95).

O trabalho deverá ser realizado individualmente ou, a critério do orientador, desenvolvido por um número maior de estudantes. De acordo com o PPC, há possibilidade de se “autorizar a coorientação por outro docente ou profissional da área, desde que não gere ônus para a instituição” (UENP, 2014).

Em princípio, pelo exposto, a confecção do TCC deverá ser um momento privilegiado para despertar no licenciando o gosto pela **pesquisa**, bem como para munir-lo de instrumentos que lhe permitam integrar-se a essa atividade. Além disso, constitui um momento em que, devido às suas características, estreitam-se as relações entre o professor formador e o futuro professor.

Também, constitui momento propício para aguçar a capacidade de os estudantes teorizarem, formarem uma opinião própria, produzirem seu próprio texto e mostrarem se são capazes de conseguir ou não cativar o seu leitor para o que escrevem. Como serão formadores de opinião se não conseguirem ser lidos ou chamar a atenção de outros para a obra que produzem? (GHIRALDELLI, 2012).

Ademais, no seu campo de atuação, o egresso deve ter claro que o ato de ensinar carece sempre de pesquisa; são ações que se complementam. A esse respeito, Soares (1993, p. 114) destaca “[...] a necessária interação, na formação do professor, entre produção do conhecimento e socialização do conhecimento”, reconhecendo-se, inclusive, o caráter indissociável de ambas. Embora seja reconhecida por muitos essa indissociabilidade, é certo que a separação entre pesquisa e ensino ainda é um problema na formação de professores.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2015), Paulo Freire enfatiza que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ensina o autor que esses “quefazeres” se encontram um no corpo do outro e proclama que enquanto ensinamos continuamos buscando, não é uma

atividade fim, mas uma atividade meio. Pesquisamos para conhecermos o que ainda não conhecemos.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade (FREIRE, 2015, p.30-31).

Certamente que há diferenças nas pesquisas, diferenças de diversas ordens. No entanto, isso não me permite entender que o futuro professor, ao iniciar sua carreira na Educação Básica não mais pesquise. A situação “aula” não fica restrita a fórmulas mágicas que cabem em qualquer “aula”. Pelo contrário, a situação “aula” é uma situação real, uma situação que envolve sujeitos e seus saberes e um contexto sócio-histórico definido. “Só” por isso, a aula já é um momento privilegiado para a pesquisa. Daí a necessidade de uma formação teórica sólida.

Por conseguinte, mesmo que o TCC não seja criador de pesquisadores, não se pode negar que contribui para que a postura de teorização e investigação se concretizem. No processo de confecção de sua pesquisa, o futuro professor é incitado a levantar hipóteses, delimitar problemas, registrar dados, sistematizar informações, analisar e comparar dados, enfim, começar uma série de procedimentos sem os quais não é possível pesquisar. Uma vez familiarizado com esses procedimentos, o futuro professor da educação básica terá menos dificuldade e mais condições para desenvolver em seus futuros alunos uma postura investigativa.

Ademais, considerando que parte considerável dos alunos não participa de grupos de pesquisa nem desenvolve projetos de iniciação científica no período de sua formação (o que seria ideal), o TCC, como uma atividade obrigatória, atinge mais fortemente esse público que, por motivos vários, não se entendeu um pesquisador ainda. E, por meio da confecção do seu trabalho, sob a orientação de um professor formador, terá contato com os procedimentos necessários para fazer uma pesquisa; logo, por mais que seja uma tímida inserção no universo da pesquisa, o aluno que a ela se dedicar não será um total ignorante no assunto.

A inserção do TCC, sob esse ponto de vista, é um passo contra a desvalorização do saber teórico, que vem tomando proporções consideravelmente perigosas, à medida que está presente em vários autores que têm sido tomados como referência no campo dos estudos sobre a formação de professores. De pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deva ser feita na Universidade pública, conforme um de meus

pressupostos, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. (DUARTE, 2010a, p.31). E, ainda,

[...] se não for desenvolvida uma análise criticada da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, o ideário apresentado por autores como Shön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros (DUARTE, 2010a, p.31).

Feitas essas considerações, amparada nas concepções da PHC, reitero que a inserção dessa atividade no currículo 2014 é importante e positiva. Sem esquecer que a pesquisa é algo que permeia todo o curso e não se restringe a uma disciplina apenas e nem tão pouco somente ao momento de realizar o TCC. Essa atividade deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno, e este assimila a pesquisa que é parte indispensável do seu trabalho (DEMO, 2011).

4.7 Perfil do professor idealizado no PPC Letras 2014

Neste espaço, descrevo o perfil do licenciado que o PPC 2014 traz. Mais à frente, faço uma intersecção entre o que está proposto no PPC 2014 e nos seguintes documentos: Parecer CNE/CES 492/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras – entre outros (BRASIL, 2014c), Parecer CNES/CP 009/2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2014b) e a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fev. 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2014 d). Farei, quando necessário, alusão a outros documentos pertinentes, como a LDB 9394/96 (BRASIL, 2014a), por exemplo.

Com isso, pretendo comparar o perfil (tipo) de professor traçado nesses documentos, que têm por volta de 14 anos⁶⁶, com o recente perfil (tipo) delineado pelo PPC 2014. Levando em conta as delimitações existentes para as eventuais rupturas, considero que, nos anos que sucederam tais documentos, houve significativas mudanças na sociedade- já me reporteí a isso- e, portanto, tendo em vista a essência da universidade, tais mudanças devem ser consideradas, quando se repensa um curso.

⁶⁶ Exceto a LDB que está conta com 19 anos.

No PPC 2014, ressalta-se que várias peculiaridades precisam ser consideradas para que a formação do graduando corresponda “**perfeitamente** [consenso] ao contexto em que irá atuar” (UENP, 2014, p.24, grifo meu).

A preparação para o trabalho pedagógico, portanto, vai exigir concepções de ensino que ultrapassem o senso comum de que o graduado deva ter apenas o domínio de competências e de habilidades pertinentes. Deverá, sim, ser preparado para articular e integrar saberes para desempenhar suas funções com comprometimento ético e responsabilidade no campo das suas relações sociais e de trabalho, especialmente considerando as condições reais de existência de seus futuros alunos. Deverá, ainda, dominar os recursos didático-pedagógicos e tecnológicos que possam ser adequados às suas práticas, bem como ter habilidade investigativa para dar continuidade ao seu aprimoramento intelectual (UENP, 2014, p.24).

Outro ponto considerado centra-se no domínio dos recursos didático pedagógicos e tecnológicos que possam ser adequados às suas práticas, bem como na habilidade investigativa para dar continuidade ao seu aprimoramento intelectual. Não há menção aos **recursos metodológicos**. E, no tocante ao exercício do magistério, especificamente, esse egresso deverá ser capaz de tomar decisões acerca dos objetivos, conteúdos e métodos que sejam adequados ao ensino da língua e da literatura, mas com escolha eficaz das teorias linguísticas, literárias e pedagógicas que possam fundamentar suas práticas. Daí a importância de se ter a disciplina **Linguística aplicada** como obrigatória, conforme expus.

A partir dos elementos expostos, define-se que o perfil do graduado deverá corresponder aos seguintes requisitos:

- a) domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, lexical e semântico da língua em estudo;
- b) domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como de vários níveis e registros da linguagem;
- c) capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua;
- d) **capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e linguagem, por meio da análise de diferentes teorias e de sua aplicação a problemas de ensino e aprendizagem da língua materna;**[como senão há Linguística aplicada obrigatória?]
- e) domínio ativo e crítico de um repertório da literatura em estudo, de acordo com as especificidades da habilitação cursada;
- f) capacidade de leitura crítica, de interpretar e de produzir textos de diferentes gêneros e registros linguísticos;
- g) capacidade de articulação da expressão linguística e literária com os sistemas de referência, em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos;
- h) capacidade de atuar como professor, pesquisador e consultor, num processo contínuo de construção do conhecimento e utilização de novas tecnologias (UENP, 2014, p.24-25, grifos meus).

E, finalmente, após descrever as características que deverá apresentar o egresso, ressalta-se que, ao final do curso, o licenciado deve revelar:

[...] uma formação humanística e uma postura ética, além de plena consciência de sua responsabilidade social. Deve ser capaz de desenvolver uma prática calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, do aprimoramento da capacidade analítico-interpretativa, operando sem preconceitos com a pluralidade das formas de expressão e dos valores linguísticos e literários, e da independência de opinião e do pensamento em qualquer das atividades que vier a desempenhar (UENP, 2014, p.25, grifos meus).

Parece-me que as características destacadas, na citação, são desejadas, mas que as tendências pedagógicas que subjazem no PPC 2014 não podem dar conta delas.

4.8 O professor idealizado pelas Diretrizes Curriculares e pelo PPC 2014 do CLCA da UENP/CJ: intersecções, continuidades e rupturas

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) expõem que “A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o “pragmatismo da sociedade moderna” e o cultivo dos valores humanistas” (BRASIL, 2014c, p.29). O documento aponta, em sua proposta, a Universidade como espaço produtor e **detentor do conhecimento e do saber** e, especialmente, como instância cuja função é “atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”. E, além disso, como “**espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos**” (BRASIL, 2014c, p.29, grifos meus).

Sobre as características que comporiam uma formação ideal para o licenciando em Letras, as DCNs (BRASIL, 2014c), descrevem o perfil dos formandos; as suas competências e habilidades; os conteúdos curriculares; a estruturação do curso e o modo de avaliação. Dessa forma, as Diretrizes atendem às recomendações da LDB 9394/96, configurando-se como o conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular, apontando elementos que subsidiem a confecção de Projetos Pedagógicos de Curso.

E apregoam que os cursos de Letras deverão ter **estruturas flexíveis**, ratificando o que já fora mencionado na LDB 9394/96 e que também está presente no Parecer CNE/CP 9/2001. A esse respeito não há como deixar de lado o fato de que uma proposta de flexibilização curricular, cuja finalidade, conforme os documentos apontam, é estruturar um currículo baseado em “competências” a serem construídas pelos profissionais, pode,

considerando o que tenho argumentado, estar atrelada a interesses que não são objetivo comum, mas respondendo às exigências da sociedade neoliberal.

Sobre o processo de **flexibilização** curricular, Freitas (2015) não deixa dúvidas e assevera que, realmente, a proposta que tem como finalidade estruturar um currículo baseado em competências a serem construídas pelos profissionais, visa atender às demandas e às exigências da sociedade neoliberal. Esse ponto é importante e me servirá de lente para olhar as alterações propostas.

Determinam as DCNs que a flexibilização proposta para a estrutura dos cursos:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de **atuação no mercado de trabalho**⁶⁷;
- **criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;**
- **dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;**
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (BRASIL, 2014c, p.29, grifos meus).

Se retomarmos as características e concepções das teorias pedagógicas agrupadas sob a expressão “aprender a aprender”, as quais discuti, no capítulo 2, constataremos que estas servem de sustentáculo para esse tipo de proposta de formação. Valoriza-se, conforme já mencionado, o conhecimento pragmático, ou ainda, o conhecimento do cotidiano, numa utopia praticista. Dessa feita, a teoria é relegada a um plano secundário, sendo considerada até mesmo uma perda de tempo, pois basta o “saber fazer”. E o foco deixa de ser o conhecimento a ser transmitido, cabendo ao professor a tarefa de cuidar para que o aluno aprenda por suas próprias reflexões, desenvolva sua autonomia e “aprenda a aprender”. É um misto de pedagogia por projetos e pedagogia do professor reflexivo.

Em seus apontamentos atinentes ao perfil do licenciando a ser formado pelo curso de Letras do CLCA da UENP/CJ, o PPC 2014, no texto do seu item “3.4. Objetivos”, há referência às DCNs (BRASIL, 2014c) e reprodução *ipsis litteris* dos escritos do documento, no qual se lê que:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais **interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica**, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e **conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro**. Independentemente da modalidade escolhida, o

⁶⁷ Lembremos a grade exposta (4.1) e o seu item 16: “Ensino de Espanhol para fins específicos”.

profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, **além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.** A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, **ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários** (BRASIL, 2014c, p.30, grifos meus).

Essa transcrição fiel do documento confirma que o PPC 2014 valeu-se integralmente dos conceitos e apontamentos feitos pelas DCNs, de modo que não houve nenhuma ruptura entre o que apregoam essas DCNs e o PPC 2014, no que diz respeito ao perfil do profissional a ser formado. A proposta de ambos os documentos é literalmente a mesma.

Tanto a LDB quanto as DCNs têm um modelo de formação pautado pelo desenvolvimento de competências e incentivo à reflexão na ação. Essa formação reduz o processo educativo a um saber-fazer circunstancial e, ainda, ocupa o lugar da formação teórica e acadêmica para dar lugar às competências. A PHC deixa clara a sua crítica sobre a legislação educacional brasileira acerca da formação de professores. São vários os pontos questionados.

Além do já evidente posicionamento a favor das políticas neoliberais, questiona-se o excesso de atribuições dadas a um único profissional; são várias as “capacidades” que se espera do licenciado em Letras. E nos termos como se sugere que a formação seja feita, corre-se o risco de o resultado ser a construção de um profissional deformado, cujos conhecimentos não ultrapassem o senso comum. E isso viria de encontro à proposta do PPC 2014, quando afirma pretender que se adotem concepções de ensino que ultrapassem o senso comum. (UENP, 2014, p.24). Estas não coadunam com uma formação pautada pelo desenvolvimento de competências e habilidades, nos moldes adotados pelo PPC. Houve aí, então, um confronto de ideias e objetivos.

Sobre o currículo de formação de professores para a educação básica, o Parecer 009/2001 proclama que:

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. **No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional** e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer **e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional** e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2014b, p.33, grifos meus).

No mesmo sentido, também o Parecer 492/2001, específico para o curso de Letras, demonstra estar fundamentado nas pedagogias do “aprender”, *vide* as palavras destacadas nas citações a seguir: competências e habilidades, as quais já me referi, e agora o uso de “fora dela”, que se apresenta como um indício de que considera-se a formação não formal e não sistematizada como válida.

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas **competências e habilidades** adquiridas durante sua formação convencional, teórica e prática, ou **fora dela**. (BRASIL, 2014c, p.30, grifos meus).

[...] os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Lingüísticos e Literários**, *contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas*. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (BRASIL, 2014c, p.31, grifos meus (itálico) e do documento (negrito)).

De igual modo, a segunda citação transcrita consta no PPC 2014, no item: “Pressupostos Teóricos”. Saviani (2010, p.435) explica que a Pedagogia das Competências apresenta-se como uma outra face da pedagogia do “aprender a aprender”. Filiada ao escolanovismo, além dos pressupostos propriamente epistemológicos de Perrenoud, também seus pressupostos pedagógicos caminham rumo à desvalorização do saber elaborado, sistematizado, enfim, do saber escolar. Facci, Leonardo e Silva (2010, p.221) interpretam que “Nessa perspectiva, os educadores precisam estar preparados para contribuir com o ajuste da educação ao capital”. Os autores, citando Maués (2002, p.15), esclarecem, ainda, que:

[...] as políticas de formação em nível nacional, tendo como eixo nuclear o modelo de competências, ‘apontam para uma formação vinculada à lógica mercantilista, voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro, é mais importante do que o homem enquanto sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história’ (FACCI, LEONARDO, SILVA, 2010, p. 221).

E realmente as DCNs fazem uso recorrente dos termos “competências” e “habilidades” para se referir não só ao processo de formação dos licenciandos, mas a devida atenção que deve ser dada à “formação continuada”:

O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da **busca permanente da educação continuada** e do desenvolvimento profissional (BRASIL, 2014c, p.31, grifos meus).

Similarmente, no PPC 2014, lê-se que o profissional formado “Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de **compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente**” (PPC, 2014, p. 23, grifos meus). Freitas (2015, p. 154) adverte sobre a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Caberá aos professores “identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional”.

Também Freitas (2015), referindo-se às competências, explica que estas, caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional avaliada pelo diploma e que dá força ao conceito de profissão.

A competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional (RAMOS, 2001, p. 194, apud FREITAS, 2015, p. 155).

Importa realçar que as necessidades e os problemas relacionados à formação do profissional em Letras, bem como as funções que irá assumir no seu campo de atuação, após quatorze anos da elaboração das DCNs continuam os mesmos. Poder-se-ia dizer que quatorze anos não são tão significativos na contagem do todo, que o tempo foi curto para que houvesse mudanças consideráveis na formação dos professores dessa área. Também considero que quatorze anos seja um curto tempo; aliás, se pensarmos em termos históricos, quatorze anos são nada.

Porém, o que me angustia é que nesse tempo em que vivemos rápidas transformações econômicas, tecnológicas, e no mercado de trabalho, questões educacionais que outrora foram detectadas como problemáticas não só não foram resolvidas, ou pelo menos atenuadas, mas se agravaram assombrosamente.

Outro ponto, dolorosa farpa do processo formativo, é a polêmica avaliação. As DCNs (BRASIL, 2014c, p.31, grifos meus), asseveram que, quanto à implementação da avaliação pelo colegiado do curso, deve-se contemplar a “disposição permanente de participar de **avaliação externa**”. Ou seja, estar afinada com o que é cobrado pelos órgãos externos nas avaliações de curso, como o ENADE, por exemplo.

O PPC (2014, p.28) no que concerne à avaliação, explica que:

Dissemina-se, no Colegiado [...] a ideia de que, para o processo avaliativo corresponder aos novos parâmetros, deve ser projetado um conjunto de **metas** e devem ser concebidos **modos de atingi-las**, a fim de se **alcançar consenso pleno** entre os envolvidos, professores e alunos. Nesse sentido, e dentre as estratégias de avaliação já assumidas por alguns professores, está a **resolução de situações-problema**, alternativa esta que é fruto de uma **metodologia traduzida pela ação-reflexão-ação**, principalmente nos terceiros e quartos anos, **quando o graduando pode, efetivamente, realizar, in loco, as suas observações sobre práticas pedagógicas**. Ao conhecer a realidade escolar, o futuro professor tem condições de avaliar a performance docente, **refletir sobre a sua própria postura em construção e colocá-la em exercício para efeito de aprimoramento** (grifos meus).

No capítulo 3 (3.4), reproduzi o parágrafo único do Artigo 5º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, no qual, dentre as características consideradas fundamentais para um curso de licenciatura, no tocante à sua concepção, desenvolvimento e abrangência, bem como na elaboração do projeto pedagógico de cada curso, define-se que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela **ação-reflexão-ação** e que aponta a resolução de **situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas**” (BRASIL, 2014d, p.5, grifos meus). Tal qual está expresso no PPC 2014.

A expressão “ação-reflexão-ação”, especificamente, remete-nos a teorias de formação do “professor reflexivo”, cuja concepção é a de que as decisões que o professor toma em suas atividades, no seu campo de trabalho, são derivadas do conhecimento tácito, que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação (DUARTE, 2010)⁶⁸.

Esse projeto de formação, que secundariza a transmissão de conhecimentos já produzidos, apregoa que a construção desses será conquistada mediante a flexibilidade da prática, advinda da atividade prática do professor. A consequência é o esvaziamento, o empobrecimento do indivíduo em suas atividades práticas. E isso é extremamente negativo, pois, em consonância com as concepções da PHC, a escola é uma agência do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Sua função é

⁶⁸ Vide capítulo 2.

transmitir esse conhecimento. Esse, por sua vez, é uma ferramenta basilar para o desenvolvimento de uma prática transformadora. Sem ele, a luta pode ser em vão.

Digo na luta porque tenho a consciência de que a escola e a educação não são entidades autônomas. Seria uma ilusão acreditar que bastaria transmitir conhecimentos, o saber elaborado, para que os marginalizados das classes populares mudassem, como num sopro divino, as suas condições de vida. Por outro lado, o não ensinar, não tornar esses conhecimentos acessíveis, é uma forma perversa de cercear chances de, pelo menos, lutar por uma vida digna. Nessa perspectiva, em *Escola e Democracia*, Saviani (2007) alerta para que evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista, e para que:

Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade [...]

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2007, p. 30-31).

Ao longo do texto das DCNs e dos Pareceres há indícios que nos levam a ratificar que tais documentos apenas endossam e legalizam as concepções de uma sociedade comprometida com as políticas neoliberalistas, nos moldes discutidos ao longo do capítulo 3. Levando-se em conta o contexto em que tais leis foram aprovadas, pode-se afirmar que são coerentes com os ideais que sobressaíam naquele momento. E, ainda, hoje atestam que sua força não deve ser subestimada, dado que continuam a alastrar suas concepções educacionais, diminuindo as chances de uma possível reação. Esse modelo de formação, conforme já mencionei, vem paulatinamente ganhando espaço, sob uma aura de imparcialidade proporcionada, também, pelo uso de vocábulos supostamente positivos, mas embebidos em concepções adversas como é o caso de crítico e reflexivo, por exemplo.

Prova disso, é a constatação de que, mesmo que equivocadamente, o PPC 2014 expressa a adoção das concepções das teorias pedagógicas rotuladas sob o lema “aprender a aprender”. Além do que o modelo gerencialista contido em vocábulos como “competências”, “metas”, “modos de atingi-las” e a exaltação do pragmatismo revelado em “situações-problema” e “ação-reflexão-ação”, dentre outros que vim pontuando; além das fiéis citações retiradas dos documentos analisados, revelam a apropriação de concepções que não se

coadunam com o desejo de transformação social, também expresso no PPC 2014. Por isso, constatar que a formação inicial do curso de Letras, decorrido esse tempo, ainda se intersecciona absolutamente com a das DCNs (2001), leva-me a crer que, deve-se rever o processo de formação inicial, afinando-se objetivos e concepções teóricas e materializando-os no currículo do curso.

O perfil de profissional idealizado pelo PPC 2014 coaduna-se com o perfil depreendido das concepções da PHC, no entanto, no decorrer do seu texto, as concepções adotadas não sustentam esse perfil. Ao contrário, negam-se e se chocam: perfil X teoria. O que me leva a crer que houve uma interpretação superficial das teorias adotadas, talvez pela incidência de vocábulos que aparentemente tem uma conotação positiva, conforme mencionei. Não raro, deparamo-nos com textos nos quais os objetivos não se ajustam à teoria ou métodos eleitos.

E ao chamar a atenção para esse equívoco, meu intuito não é desqualificar ou negar que o trabalho desenvolvido a partir desse PPC está fadado ao fracasso, mesmo porque nele está expresso o desejo de formação de um profissional consciente e disposto a atuar de forma crítica no seu espaço de trabalho. Meu intuito é sim o de alertar para a necessidade de análises rigorosas dos fundamentos filosóficos dos autores que vêm sendo largamente adotados pela intelectualidade da educação brasileira.

Apple (2005, 1999, 1989), Moreira (2015, 2005, 2002) e Pacheco (2005, 2003, 2002, 2001), por exemplo, concebem o currículo de um curso como texto político que serve a propósitos específicos como a manutenção do estado atual, preservação da estratificação social, libertação das pessoas e, assim, sucessivamente (De que lado estamos?). Daí que ao se propor a alterar um currículo, visando a melhorias, a pergunta primeira a se fazer é: **“Qual é o perfil (tipo) de profissional que queremos formar nos cursos de licenciatura?” E por quê?** As respostas a essas perguntas são o esteio do curso e, portanto, servirão de guia para qualquer reformulação.

Não se trata de definir a PHC como a melhor teoria a ser seguida, num sentido impositivo, mas de chamar a atenção dos professores formadores para que não percam de vista as questões históricas e sociais que desembocam na Universidade. Um olhar acrítico sobre as questões curriculares e teorias pedagógicas que subsidiarão a formação dos futuros professores será, certamente, nociva para àqueles que mais precisam aprender. Os educadores que assumem como perspectiva a PHC estão desafiados a proporcionar uma orientação teórica da prática educativa mediada por uma consistente base teórica e não pela mera reflexão sobre o cotidiano.

4.9 “Ubuntu”⁶⁹ versus “eu”: histórias, saberes, escolhas, práticas e conscientização

[...] a finalidade da educação não é só a humanização. A finalidade da educação diante dos oprimidos é a recuperação da humanidade roubada.

Almonacid & Arroyo, 2000, p.261⁷⁰



Figura 10: Tribo Africana⁷¹

O relato que faço a seguir é sobre a pesquisa que desenvolvi com dois de meus alunos em 2014, cujo fruto, a meu ver, retoma e amplia os pontos que venho analisando, e ilustra algumas das afirmações feitas. O texto que trabalhávamos era “O sujeito e a sua relação com o saber”, capítulo do livro *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje*, de Bernard Charlot.

Nessa obra, o pesquisador francês apresenta nove textos já publicados em diversos países, e escolhidos por tratarem de temas que parecem fazer sentido no Brasil, além de tratarem de questões relacionadas ao trabalho cotidiano. A primeira parte do livro principia pelas lógicas dos alunos em suas relações com o saber e a escola; a segunda considera o ponto de vista dos educadores; a terceira tem como tema o saber no mundo globalizado. Charlot busca “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41). Suas pesquisas têm como fundo os trabalhos da Sociologia da Reprodução, em especial os de Bourdieu.

Em sua pesquisa, o autor distingue quatro tipos de alunos quanto ao seu relacionamento com o estudar ou o não estudar na escola: os jovens de classe média, que

⁶⁹ “Ubuntu” é uma palavra africana que significa: “Sou quem sou, porque somos todos nós” (Dinsk, 2014).

⁷⁰ Citação retirada de Facci (2004, p.1), cuja tradução do espanhol para o português é de responsabilidade da autora.

⁷¹ Imagem disponível em : <https://www.google.com.br/search?tbm=isch&q=ubuntu+imagens+tribo+africana+&ei=vJyBVYm9NYqo-QGW5LOwBw>. Acesso em 10 de junho de 2015.

estudam sempre, inclusive nas férias e nos finais de semana; os jovens do meio popular muito bem-sucedidos na escola, que possuem uma mobilização forte para o estudo; os candidatos à evasão escolar, que estão totalmente perdidos na escola e nunca entenderam do que se trata a escola; e por fim, aqueles que vão à escola para ter um bom emprego mais tarde.

Quanto à globalização e à modernização, Charlot declara temer que estejamos saindo da sociedade do saber, quando nos deparamos com a sociedade da informação. Para o estudioso, a informação só se torna um saber quando traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros e de relação consigo mesmo. O perigo é que, com o fenômeno da globalização, o saber está visivelmente se tornando uma mercadoria.

Charlot tem razão ao abordar esse perigo, pois, conforme vim pontuando, a lógica do capital privilegia a rapidez e a competitividade. Então, carecemos de uma formação que assegure o desenvolvimento efetivo das informações, para que estas façam sentido e culminem na construção de conhecimentos necessários à vida social e cultural, para uma atuação crítica. Assim, ficamos, via de regra, na esfera da superficialidade. E essa superficialidade não é um problema, desde que atenda aos interesses do mercado.

Na mesma linha de raciocínio dos autores que já trouxe para este trabalho, Charlot aponta dois princípios que convergem com conceitos que tenho defendido: a educação é um direito e não uma mercadoria; a educação é um instrumento importante para a luta por um mundo de solidariedade, igualdade e justiça. Ao final do livro, o autor defende que os excluídos, pobres e marginalizados não devem ser somente beneficiários da educação, mas sim participantes ativos na formulação, execução e controle das políticas educativas.

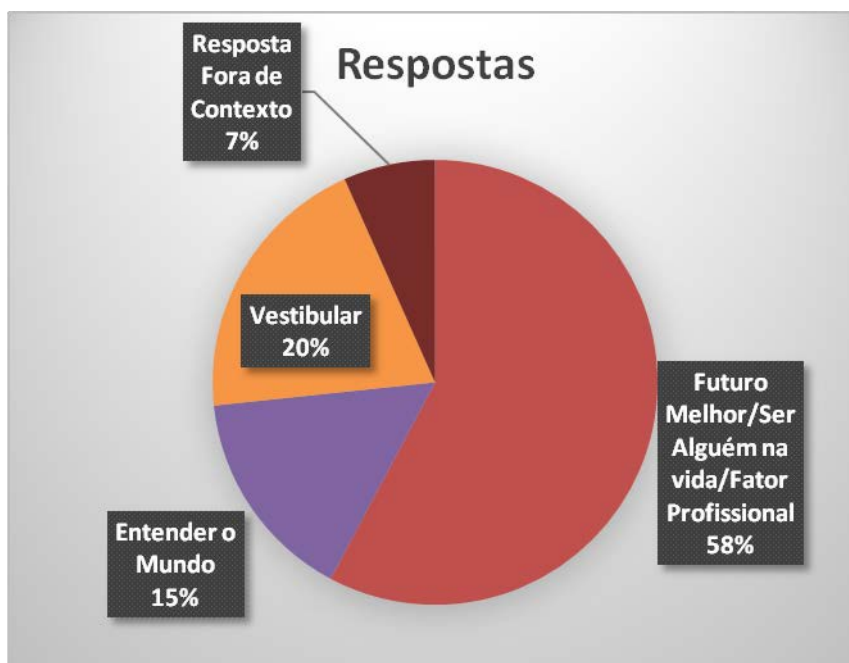
E salienta que essa tarefa depende de um debate público, contraditório, participativo e democrático. Em sua conclusão, intitulada *Um olhar francês sobre a escola no Brasil*, na qual faz uma breve comparação entre a educação do Brasil e da França, Charlot parabeniza o Brasil por já estar na sociedade da informação, mas critica-o por confundir saber com informação.

Em relação à pesquisa⁷² realizada junto aos alunos, que estão concluindo o ensino médio, para uma melhor visualização dos resultados, construí o seguinte gráfico:

Pergunta da pesquisa: “Para que servem os conhecimentos que se aprende na escola?”
--

⁷² Pesquisa realizada com os alunos concluintes do ensino médio, a qual pormenorizei em 1.2.1 – Critério para análise dos dados, no capítulo 1.

GRÁFICO 1 - respostas à pesquisa (escola pública e escola particular)



Fonte: Produção Própria

Embora a concisão da maioria das respostas, seja por falta de interesse, seja por questões diversas como a falta de competência discursivo-textual ou a abordagem equivocada da pesquisa (pergunta), foi possível constatar, pelo expressivo número de respostas, conforme se pode verificar pelo gráfico, que os conhecimentos aprendidos na escola são necessários para que se possa ter “um futuro melhor” e pelo “fator profissional”. Esses dois fatores foram os principais apontados (58%).

É possível entender, e é assim que entendemos, que essas respostas estão relacionadas, diretamente, ao entendimento da educação escolar como um produto do qual se necessita com finalidades bem específicas, nesse caso, o mercado de trabalho, ou seja, a futura atuação nele. Junto a isso, seguem desejos de ganhar bastante dinheiro para poderem comprar coisas (consumir). Entendemos também que mesmo aqueles alunos que apontaram o “vestibular” como finalidade dos conhecimentos que se adquirem na escola, estão pensando num futuro trabalho, ou seja, têm uma expectativa profissional, que dependerá do êxito que tiverem na sua relação com a educação formal.

Nessa perspectiva, Apple (1989) expõe que, na sociedade capitalista, cristalizou-se a ideia de que a educação agrega valor ao trabalho humano. O autor também sugere que esse

modo de pensar vê no conhecimento uma forma de capital, o capital cultural, sendo a escola a instituição responsável por sua acumulação e distribuição. Quanto mais e melhor a educação, melhores serão as chances de concorrer no mercado de trabalho e obter sucesso.

Busca-se qualificar o capital humano, uma vez que quanto mais qualificado for, maior será o seu capital intelectual e, portanto, respondendo positivamente às expectativas do mercado, o indivíduo torna-se mais adaptável, competitivo e mais apto a sobreviver na sociedade capitalista. Por outro lado, tais características, que têm como fundamento a valorização exacerbada do individualismo e da competitividade, suprimem a solidariedade e a sociabilidade, reduzindo, ou até mesmo eliminando, as possibilidades de uma convivência menos desigual entre os homens. “O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísmo*, forma de *ser menos*. De desumanização” (FREIRE, 2014, p.105, grifos do autor).

Em seus conteúdos, pretensamente neutros, a educação formal não põe em discussão, por exemplo, a quem servem tais ensinamentos; e todos são igualmente chamados a aceitá-los, como necessários a uma possível ascensão social. Como o conhecimento é distribuído “igualmente”, são os indivíduos os responsáveis tanto por suas vitórias quanto por seus fracassos. Desse modo, a educação formal estabelece uma aparente igualdade (“todos são iguais perante a lei”); ocultando e desconsiderando as variáveis decorrentes de questões relacionadas às desigualdades sociais e econômicas que desembocam na escola. Esse ocultamento responde positivamente aos objetivos de uma sociedade que coloca o indivíduo, por meio de suas opções, como o condutor de seu destino e, ao mesmo tempo, torna possível rotular os indivíduos como capazes ou incapazes, a partir do rendimento de cada um, ratificando a neutralidade da educação formal.

Voltando às respostas dos alunos. Estes, repito, se referem aos conhecimentos aprendidos na escola de uma forma pragmática, imediatista, como elementos necessários para a inserção no mercado de trabalho, e o seu foco é o dinheiro. Além disso, foi possível depreender que a ideia de competitividade perpassa o discurso deles, ao externarem que devem ser sempre “melhores” que os outros. Apenas uma pequena parcela de alunos menciona pontos como: “ter opinião”, “entender o mundo em que vivemos” (15%), por exemplo. Essas duas respostas e as que com elas dialogam foram, em nossa análise, um vestígio de que poucos alunos entendem que os conhecimentos adquiridos na escola devem propiciar oportunidades para superarem o senso comum, para desenvolvam o seu senso crítico, para terem opinião própria e condições de alçar a verdadeira cidadania.

Relacionamos o “ter uma opinião” e “entender o mundo em que vivemos” como resultado da consciência de quem aprendeu que não basta estar no mundo, ocupar espaço, mas é preciso entendê-lo e posicionar-se diante dele. E ter ciência de que a sua opinião é válida, e não pode ser desconsiderada, mesmo que contrarie os padrões socioculturais impostos como verdadeiros e melhores. Fazer uma leitura crítica da realidade social e perceber que pode haver diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto e que nenhum deles é neutro; é ter consciência de que as diferentes classes e estruturas sociais devem ter como finalidade a promoção da justiça social.

No entanto, como se pode constatar pelos gráficos e pelas considerações feitas, as respostas dos alunos levam a crer que os anos nos bancos escolares apenas reforçam padrões de vida estabelecidos como corretos, ou politicamente corretos: nascer, crescer, estudar, se adaptar à sociedade, **ter um bom emprego**, ganhar dinheiro, consumir, casar, ter filhos e ajudar a prepará-los para seguirem os mesmos passos. “Isso não é vida. É fluxograma!”, diria Mafalda⁷³. Fato é que, normalmente, para a manutenção da “ordem”, os atos “subversivos” que nos levem a romper com os padrões estabelecidos como naturais são punidos e seus autores rotulados como desajustados e baderneiros. Pertinente destacar que as pedagogias do aprender a aprender buscam o consenso, próprio da ordem, ou ainda, do “fluxograma”, de modo que não há motivos para contestações.

Similarmente ao que relatei, encontrei uma experiência muito interessante narrada por Pablo Gentili em seu artigo “Adeus à Escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias”, fruto de sua coordenação em seminário denominado “A configuração do discurso neoconservador, na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. No artigo, Gentili explica que durante os primeiros encontros, foram discutidas algumas questões relativas ao desenvolvimento estrutural da sociedade de classes, assinalando que, no capitalismo histórico, a acumulação de capital sempre implicou uma tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas (GENTILI, 2001, p.228). E esclarece que sua interpretação partia das contribuições formuladas por Immanuel Wallertsein. Então, sua interpretação reconhece “que a expansão e generalização do universo mercantil causa impacto não apenas na realidade das ‘coisas

⁷³ Mafalda é uma garotinha de cinco anos de idade das tirinhas de Quino, um cartunista argentino. Ela surgiu pela primeira vez no Brasil em revistas de pediatria e pedagogia ilustrando textos com suas tirinhas. Uma das características básicas de Mafalda é que ela recusa o mundo tal como ele é. Ela sempre está insatisfeita com a situação política e preocupa-se muito com a questão da paz.

materiais’ como também na materialidade da consciência” (GENTILI, 2001, p.228). Para o autor,

É assim que indivíduos, na medida em que **introjetam o valor mercantil e as relações mercantis** como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, aceitam – e confiam – no **mercado** como o âmbito em que ‘naturalmente, podem – e devem – desenvolver-se como pessoas humanas. No capitalismo histórico, **tudo se mercantiliza, tudo se transforma em valor mercantil** (GENTILI, 2001, p.228, grifos meus).

Gentili (2001) ilustra sua interpretação, contando um fato acontecido no seminário. Conta o autor que uma participante do seminário, Nora, que trabalhava como professora em uma escola pública, fez a seguinte pergunta para seus alunos de terceira série: “O que é que não se pode comprar com dinheiro?” “Diante da pergunta, os quase quarenta alunos, primeiramente, acharam que se tratava de outra loucura típica de sua **professora politicamente inquieta**” (2001, p.229, grifos meus). Vejamos as repostas das crianças: “um transatlântico”; “jogar futebol com Maradona”; “uma casa com quadra de futebol e tênis”; “toda a coleção da *Barbie*”; “passar um dia com a Xuxa”. Para as crianças, o que não poderiam comprar com dinheiro estava relacionado ao que, talvez, nunca poderiam comprar com o dinheiro que imaginavam ter um dia. A conclusão de Nora diante das respostas:

Creio que, quando é difícil reconhecer algo que não seja comprável com dinheiro, ou seja, quando a relação mercantil invade tudo completamente, nossa própria tarefa de defesa da educação pública torna-se cada vez mais complexa. Acho que as pessoas – e isso se vê pelas crianças – estão dizendo *adeus à escola pública, talvez sem se dar conta* (GENTILI, 2001, p.229, grifos do autor).

Prosseguindo com suas reflexões, Gentili (2001) pontua que “A sociedade dualizada, característica do pós –fordismo, é uma sociedade sem cidadãos” (2001, p.235). O autor ironiza e continua: “com alguns membros, mais ‘cidadanizados’ que outros” (2001, p.235). Para Gentili, isso nega o sentido de cidadania que deveria possuir uma sociedade realmente democrática. E, em decorrência, observa-se que neoconservadores e neoliderais em seus discursos demonstram maior predileção por usar o termo “aos consumidores” que aos “cidadãos”. “Simplesmente por que ‘consumidor’ remete, sem tanta retórica, a um universo naturalmente dualizado e segmentado: o mercado”, Gentili (2001, p.235).

Nesse caso, a escola e a educação formal podem tornar-se ótimos parceiros, levando os seus alunos⁷⁴ a se adaptarem a esse mundo neutro e natural para que, obedientes, possam ter melhores chances de ascender socialmente. Ou seja, a promessa de um ascender socialmente evidencia que o “saber” (?) da escola é importante e sem ele não se teria um bom emprego e, por conseguinte, não se ganharia dinheiro. Praticada desta forma, a educação fortalece o individualismo, uma vez que o princípio de “ser melhor” implica competição. A competição coloca esses sujeitos numa situação antagônica: mesmo inseridos numa comunidade, cada um deve olhar apenas para si mesmo; nega-se o coletivo.

Ao negar o coletivo, a competitividade que se instaura acaba por virar uma doença, impedindo a união de sujeitos que se encontram numa mesma situação e, consequentemente, amplia as desigualdades sociais. Nega-se a ética, reifica-se o homem. Homem-coisa, “a imagem e semelhança do mercado”. O que importa é o consumir, é o ter, é o lucro.

De sua parte, a partir das exigências das dinâmicas da globalização neoliberal, as instituições de educação superior não só têm sido impelidas a oferecerem uma formação profissional voltada para a competitividade, como também precisam enfrentar duros processos de competição no interior dos sistemas (SOBRINHO, 2010).

Nessa mesma vertente, Apple⁷⁵ esclarece que

[...] as escolas parecem contribuir para a desigualdade, pois encontram-se organizadas de forma a distribuírem diferentemente tipos específicos de conhecimento. Em parte, isto encontra-se relacionado não só com o papel da escola em maximizar a produção de ‘mercadorias’ culturais técnicas, como com a função de classificação ou seleção das mesmas em inserir as pessoas nas posições ‘exigidas’ pelo setor econômico da sociedade (APPLE, 1999, p. 83).

Além disso, o autor argumenta que a escola desempenha também uma função basilar na distribuição de tipos de elementos normativos e de tendências necessários para que as desigualdades pareçam ser naturais. E “ensinam um currículo oculto que parece unicamente adequado para manter a hegemonia ideológica da maioria das classes que detém o poder numa determinada sociedade” (APPLE, 1999, p.83). Em seus estudos, também Arce (2001) discorre sobre a naturalidade com que as desigualdades sociais devem ser encaradas, de acordo com a lógica neoliberalista. Assim, o que se tem são os indivíduos que devem ser

⁷⁴ É importante não perder de vista que, ao longo da história, sempre houve diferenciação no que se deve ensinar, dependendo da classe social do aprendiz.

⁷⁵ Para um aprofundamento, sugiro a leitura do capítulo 3, “A economia e o controlo no quotidiano da vida escolar”, do livro de Apple (1999).

respeitados quanto às suas diferenças e que tentam viver dignamente dentro dos limites que suas capacidades permitem. Nessa perspectiva, pressupõe-se que:

[...] em uma sociedade os indivíduos são diferentes, o que os impossibilita de atingirem fins coletivamente. Sempre teremos os mais fracos que ficarão para trás, podendo talvez com uma jogada de sorte mudar o rumo de suas vidas. As desigualdades ao que se presume, são simplesmente os resultados causais da atividade individual, que poderiam ser revertidos em seu modelo, por uma jogada de sorte (ARCE, 2001, p.253).

Quanto antes começar esse processo de “saturação ideológica”, afirma Apple (1999), melhor serão os resultados. Basicamente, então, desde o primeiro dia de contato do aluno com a escola. Hoje, diríamos que, desde o maternal. “Os princípios e as regras que são transmitidos irão conferir sentido às situações dos estudantes [...] e, simultaneamente, servirão os interesses econômicos” (APPLE, 1999, p.83). Mais à frente, Apple, com base em pesquisas que realizou, assevera que a experiência pré-escolar serve de base para os anos seguintes de escolarização, e os significados sociais dos estabelecimentos e materiais são notavelmente estabelecidos já no início do ano letivo (APPLE, 1999, p. 97).

Se relembrarmos os nossos primeiros anos pré-escolares, não será difícil constatar que, apesar dos apaixonantes discursos sobre solidariedade e trabalho em equipe, realmente, somos “educados” para sermos seres individualistas, desde as questões mais simples. Aprendemos, por exemplo, que cada um deve ter o seu próprio material, deve-se trazê-lo com etiquetas nominadas e não pedir material emprestado; aprendemos que devemos obedecer ao professor e seguir o que ele diz como modelo do que é “certo”; aprendemos que não se pode perturbar a ordem, devemos seguir todas as regras, sob pena de sermos castigados, caso não o façamos. E por aí vai, são inúmeros os exemplos.

Nessa perspectiva, Demo (2011) elucida que não se trata de denegrir ou suprimir a imagem da educação, mas de resgatar a sua função emancipatória. “A escola do ‘bom menino’ não está longe do ‘bom prisioneiro’, que prefere ou foi obrigado ao conformismo, desistindo da luta por espaço próprio” (2011, p.96).

Passamos pela educação básica obedecendo às regras, decorando regras, afinal, temos o vestibular, e depois, não para todos, o ingresso no ensino superior, concursos, o mercado de trabalho etc. É toda uma parte da nossa vida dedicada a aprender como viver nessa sociedade “neutra e justa”, que quer o bem de todos.

Daí a necessidade, por exemplo, de se discutir o modo como as relações de poder e de dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar

resistência a elas. A formação crítica, no sentido destacado pela Teoria Crítica da sociedade, entende que, se a escola é um espaço privilegiado para a alienação, também o é para a resistência e preparação para a cidadania.

Afinal, não se pode escolher nascer branco ou negro; feio ou bonito; rico ou pobre; homem ou mulher etc. No entanto, podemos escolher o modo como vamos nos colocar diante daquilo que somos frente à nossa realidade. Não é diferente o que acontece em relação ao conhecimento, nós podemos escolher o papel que ele vai ter na nossa vida. Para isso, é preciso que nos ofereçam o conhecimento do qual precisamos e que não dispomos. Essa é a função da educação formal, essa é a função da escola, essa é a função do professor.

Se isso vier a ocorrer, é bem provável que, numa futura pesquisa nas escolas, nos deparemos com respostas menos individualistas, menos “mercadológicas”. E quem sabe voltemos a aprender que não somos nada sozinhos (individualismo), precisamos do outro (coletivo) e, para viver com o outro, a comunicação é imprescindível, assim como também o respeito, que nos conduz a uma convivência pacífica.

Na verdade, se retomarmos a história da evolução humana, constataremos que já aprendemos isso; no entanto, fomos desaprendendo; parece-me que estamos regredindo. A exemplo disso exponho uma estória da qual gosto muito e que sintetiza o que eu expus sobre a necessidade de pensar além de nós mesmos, de pensar no coletivo.

No exuberante imaginário da literatura jainista encontramos uma estória em que duas crianças, uma cega e a outra perneta, estão brincando numa floresta. Elas não se conhecem, e estão distantes uma da outra. Inesperadamente, o fogo começa a tomar conta da mata. A fumaça espalha a notícia — aves, insetos, animais saem em disparada. As crianças, entretanto, não se mexem, medo e incerteza as dominam. Gritam por socorro, e pelos gritos se encontram. Querem fugir do fogo, mas como? Suas falas, entrecortadas por soluços, tecem e desmancham planos. De pronto, numa sinergia que as abraça, o menino perneta pula sobre os ombros da criança cega, e esta pede-lhe que oriente seus passos. ‘Graças à altura proporcionada pelo corpo do colega, o perneta consegue ver as clareiras através da fumaça, e saem triunfantes da floresta’ (DISKIN, L., 2014, p.1).

4.9.1 Um novo *ethos*? Elementos para (re)pensar a formação inicial de professores

Um curso de formação inicial de professores, alicerçado em modelos que tencionam adaptar os indivíduos à sociedade, visando ao “consenso pleno”, anula as diferenças e cerceia a atividade de autorreflexão-crítica, privilegiando uma formação limitada que em nada contribui para a superação do senso comum e, menos ainda, para a emancipação do ser humano.

A formação inicial que negue ao futuro professor o conhecimento sistemático, sob o pretexto de que ele aprenderá com a prática, ou ainda, que dicotomize a relação teoria &

prática, está anulando nele a possibilidade de resistência. Nesse processo a figura do professor como transmissor de conhecimento merece destaque. Afinal, criar uma reflexão pedagógica sem que a base seja o fato pedagógico de que o professor é um transmissor de conhecimento, ainda que não o único, torna-se inócua, sem sentido.

Um professor que não transmite conhecimentos e se dedica à organização de situações para que a aprendizagem aconteça não tem conhecimentos? Ou tem e os nega? Ou tem e os renega? Em qualquer dos casos, duvido que alguém seja reflexivo se não transmite conhecimentos. Quem não transmite conhecimento diz o que ao estudante? Faz o que em sala de aula? Diz para o aluno ir a uma biblioteca ou consultar a internet? Mas isso qualquer professor tem que falar. Na verdade, a questão é: como pode o tal professor organizador organizar o saber para o aluno sem transmitir os conhecimentos? (GHIRALDELLI, 2012, p.38).

São questões importantes que nos chamam a atenção para o grande número de equívocos a que somos, nós professores, submetidos nos vaivens das “modas” educacionais⁷⁶. E mais, é fundamental que os educadores compreendam que a sua forma de transmitir o conteúdo implica no exercício de uma determinada visão de mundo e de raciocínio por parte do aluno.

Outrossim, para que isso aconteça, são vários os fatores que precisam ser considerados e passam por um conjunto de múltiplas explicações: políticas de currículo assumidas pelo Estado; condições dos trabalhadores da Educação, cada vez mais deterioradas; a formação tecnicista e aligeirada do professor; condições frágeis, confusas e sucateadas da organização escolar; caráter elitista, autoritário e centralizador da educação brasileira etc.

E esses problemas, embora estejam mais à vista, nos últimos anos, são o resultado da criação de universidades, que já nascem com o destino traçado. No Brasil, a universidade foi implantada tardiamente, já sob a perspectiva do capitalismo dependente brasileiro. E sofre, já nos seus primeiros tempos, fortes pressões para que se torne, não um reduto de construção de conhecimento, mas uma instituição que responda às demandas advindas da perspectiva desenvolvimentista do país.

A constituição de universidades autônomas, pautadas na produção “de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à ‘ordem’ e às ‘boas relações’ entre Universidade – Estado” (SGUISSARD, 2009, p.143). Assim, principalmente a partir do período ditatorial, as

⁷⁶ Para um aprofundamento, sugiro a leitura integral do texto de Ghiraldelli (2012), especialmente o item 7, cujo título é “O tal professor reflexivo”.

universidades passam a ser controladas por toda sorte de meios que cerceiem a sua liberdade, a sua autonomia.

Em 2011, a quarta mesa do Seminário Ciência e Tecnologia no Século XXI, promovido pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), de 17 a 18 de novembro, em Brasília, debateu o “Trabalho docente na produção do conhecimento”⁷⁷. A mesa foi composta pelos seguintes membros: o ex-presidente do ANDES-SN e professor do departamento de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Roberto Leher; a assistente social e também professora da UFRJ Janete Luzia Leite; e a professora visitante do curso de pós-graduação em serviço social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro Maria Ciavatta. As análises apresentadas abrangeram tanto a produção do conhecimento dentro da lógica do capitalismo dependente brasileiro, até o efeito do produtivismo acadêmico na saúde dos docentes.

Na ocasião, Roberto Leher aludiu ao silenciamento das universidades promovido pela abertura de editais que direcionavam as pesquisas, e ao redirecionamento de seus recursos, a partir de 2000. Em virtude desses redirecionamentos, então, os recursos destinados à pesquisa foram se deslocando para o que passou a ser chamado de inovação. E as universidades passaram a realizar os serviços que as empresas não querem fazer; a ordem é oferecer serviços, produzir.

Por sua vez, o estudo apresentado pela professora Janete Leite demonstrava que “O produtivismo acadêmico está tirando a saúde dos docentes das universidades públicas brasileiras”. A professora declara: “Antes, a docência era vista como uma atividade leve. Agora, está todo mundo comprimido”.⁷⁸

Em decorrência da própria pressão que vêm sofrendo, alerta a professora Janete Leite, “os atuais docentes estão formando em seus alunos um novo *ethos*, em que é valorizado o individualismo, ocultada a dimensão da coletividade e naturalizada a velocidade e a produtividade”. Seria a formação deste novo *ethos* consequência do “produtivismo” acadêmico? Ou, então, não seria justamente o “produtivismo” acadêmico um fator determinante para se trabalhar por uma formação consciente e crítica?

São questões que merecem ser debatidas, sem dúvida. Sobretudo, quando nos damos conta que uma considerável parcela da própria intelectualidade educacional brasileira parece não sentir nenhum desconforto com o esvaziamento crescente da educação escolar brasileira

⁷⁷ Síntese disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5020>. Acesso em 30 de junho de 2015.

⁷⁸ Excerto retirado de <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5020>.

em todos os níveis. Ao contrário tem até fornecido argumentos acadêmicos para isso (DUARTE, 2010b).

De qualquer modo, essa formação gerencial, individualista, competitiva e alienada, se reflete no trabalho do egresso e acaba por gerar uma bola de neve. Diante da realidade exposta, é imperioso repensar a formação que estamos oferecendo aos nossos futuros professores e não perder de vista que o nosso comprometimento é com a transmissão de conhecimentos, é com o social, com o humano. Propiciar uma formação sólida, que também provoque reflexões acerca das atuais necessidades de ensino, fornecendo instrumentos -o mais possível- ao futuro professor.

Não obstante, conforme apregoa Apple (2005, p.50), a educação precisa

[...] ficar protegida daqueles que a veem como um produto a mais a ser consumido e mensurado e dos que interpretam o trabalho intelectual e emocional das pessoas envolvidas no trabalho educacional através das lentes da estandardização, da racionalização e da auditoria.

E a formação inicial de professores seria o lugar para oportunizar a tomada de consciência, a partir do nosso legado histórico, quanto às relações de poder e controle presentes nas instituições e na sociedade. Essa tomada de consciência é condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a emancipação. Daí a necessidade, por exemplo, de se discutir o modo como as relações de poder e de dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas.

Afinal, a escola e o ensino que queremos e precisamos, e aos quais temos direito, certamente, não são dados, mas conquistados. São o resultado da ação de pessoas que não só idealizam, mas os constroem, dia a dia, nos pequenos atos, de onde germinam as grandes transformações. E sempre foi assim.

CONCLUSÃO

A primeira coisa que um professor deve ter é vontade de transmitir conhecimento. Uma pessoa mais vivida que o aluno tem, teoricamente, mais conhecimento. Em segundo lugar, se ele tiver feito uma boa universidade e pesquisa, ajuda bastante. Muitos dos meus professores me inspiraram a escolher a minha carreira⁷⁹.

Lais Ribeiro Santos – aluna de 18 anos do Cursinho pré-vestibular

A análise de conteúdo empreendida, neste trabalho, resultou na constatação de que as tendências pedagógicas de formação de professores, que subjazem no PPC 2014 do CLCA da UENP/CJ, são as que têm sido agrupadas, de acordo com os fundamentos da PHC, sob o lema “aprender a aprender”. Embora no documento, por vezes, encontremos indícios do objetivo de formar professores conscientes e críticos, as teorias que o subjazem, ainda que por equívoco, advogam o contrário. Dadas as suas características, as pedagogias do “aprender a aprender” não dão conta de preparar o egresso para uma atuação, realmente, transformadora, na sua área de trabalho. Interessa a essas pedagogias que o aluno desenvolva habilidades e competências, e que seja capaz de, por si mesmo (autonomia), a partir de reflexões advindas de suas ações cotidianas e situações concretas [prática], encontrar respostas para os problemas que surgirem.

Logo, pelo perfil de profissional comprovado, o egresso, formado a partir do PPC 2014, tenderá a apresentar limitações para assumir a docência de forma crítica e, portanto, para uma atuação comprometida com o ensino, diminuindo, ou mesmo, anulando as oportunidades de seus futuros alunos transcenderem o próprio cotidiano, superarem o senso comum.

Frutos dessa formação limitada, esses egressos juntar-se-ão a tantos outros, também, formados sob os mesmos paradigmas provenientes da LDB 9394/96, bem como das Resoluções e das DCNs analisadas; documentos que norteiam a formação inicial de professores no Brasil há quase 20 anos. Esse fato ratifica que, mesmo passado esse tempo, continua-se a seguir, acriticamente, as suas determinações, desconsiderando que estes, mesmo que não aparentemente, estão subsidiando uma política que privilegia e ampara os ditames de uma sociedade neoliberal, baseada na competição, na individualidade e no lucro. O cerceamento à capacidade de reflexão, por falta de conhecimento, é insumo para a aceleração do processo de mercadorização da educação formal, de desvalorização da Universidade Pública, de deteriorização da imagem do profissional professor -como aquele a quem cabe ensinar, do baixo interesse de jovens pela carreira docente, dentre outros fatores, que favorecem, legitimam e fortalecem a cisão social.

⁷⁹ REVISTA EDUCAÇÃO. Ano 19 - Nº 217 – Maio de 2015, p.33.

Tendo em vista que o curso de graduação em Letras (Licenciatura) forma professores, os quais exercerão sua profissão na educação básica, ou seja, profissionais responsáveis pela formação de crianças e jovens, é urgente que cuidemos de nos inteirar sobre o tipo de professor que estamos formando na graduação. E é, também, imperiosa a construção de projetos políticos de cursos que ofereçam uma sólida formação para os futuros professores, e que estes, na sua área de trabalho, primem pelo ensino, promovendo a apropriação do patrimônio científico, artístico e filosófico construído pela humanidade para todas as crianças e jovens, sem distinções de nenhuma natureza. E essa construção deve estar pautada no compromisso de disseminação do conhecimento e transformação social que a universidade tem, desde a sua gênese, com a sociedade em geral, não com interesses particulares.

É imediato fomentar debates que tenham por finalidade colocar em evidência o verdadeiro papel da educação formal; em especial, a formação inicial de professores em cursos de graduação. E que tais debates alertem para o fato de que formar o professor não é um processo neutro; e os elementos que circunscrevem essa formação devem ser avaliados minuciosamente, sem nos deixarmos trair por modismos ou palavras enganosas.

Não há neutralidade e imparcialidade nas teorias curriculares e nas teorias pedagógicas que embasam a construção de um PPC e, mais, essas trazem em si características, que incidirão “naquilo” que o egresso irá se tornar. As mudanças decorrentes dos efeitos das políticas neoliberais do governo federal, da globalização econômica, cujas bases se assentam em políticas que visam prioritariamente ao lucro, são as fontes da mercadorização da educação formal e repercutem nocivamente em todos os níveis educacionais; o lugar ideal para a formação inicial de professores é a universidade pública gratuita. E, finalmente, a educação pode ser usada como meio de oprimir e homogeneizar, conforme pretende a lógica capitalista, mas também como um meio para a conscientização e emancipação humana. O PPC representa escolhas que, por sua vez, evidenciam o lado que escolhemos [De que lado estamos?].

Posto isso, reafirmo as minhas hipóteses e declaro que constatar, na análise do PPC2014 do CLCA da UENP/CJ, que as teorias pedagógicas que o embasam vão de encontro à concepção de professor que a mim parece a mais adequada e a qual defendi neste trabalho, é uma revelação preocupante. Sobretudo, porque, depois da realização desta análise, constato, igualmente, pelo que tenho (con)vivido no universo acadêmico, que esse não é, deveras, um caso particular. Pelo contrário, tem sido mais a regra do que a exceção. E, também, preocupante porque, como expressei, entendo que a formação inicial realizada na universidade pública tem compromisso com o coletivo. Assim, aderir a uma formação de

professores que se baseia na certificação de competências e se curva às avaliações que lhe são impostas, tomando-as como referência para seu trabalho, nega o social.

Desta feita, ainda que por equívoco, vai se fortalecendo, portanto, uma política de formação inicial de professores que tende a desconsiderar os projetos históricos de liberdade que foram edificados junto com a universidade, comprometendo a construção de futuros projetos de emancipação que pretendemos para o nosso povo. Visivelmente, estamos nos debatendo e enganos estão sendo cometidos. Talvez, não estejamos nem nos dando conta disso.

Um curso de licenciatura de qualquer universidade pública, como é o caso da UENP, em virtude da própria essência que está nas raízes dessa instituição, não pode estar comprometido com interesses que não sejam o de desenvolver um profissional, cuja sólida formação científica seja a base para sua atuação no seu futuro espaço de trabalho. Espaço no qual, como profissional crítico, deverá assumir uma atitude frontalmente contrária à seletividade no processo de distribuição social do conhecimento pelo sistema escolar. O conhecimento não pode ficar circunscrito a uns poucos eleitos, não podemos ceder à divisão “escola para pobre X escola para rico”. E o professor não é um treinador de candidatos, a fim de torná-los aptos para servirem a interesses que em nada beneficiam as suas próprias vidas.

Diante da situação caótica e de abandono em que a educação se encontra, pergunto-me: Como fomentar no futuro professor o entendimento de que a sua prática, além de estar pautada no compromisso com a transmissão de conhecimentos pertinentes à sua área (ensino), inclui o compromisso social? Como fomentar o seu desejo de ser agente de transformação social, por meio daquilo que é sua função: ensinar? Como reverter a imagem negativa que se criou em torno da profissão docente, se o Estado só faz reforçá-la?

São inúmeras as questões em meio à certeza de que não se pode ficar a espera do último meteoro, que ponha fim a um empreendimento conquistado a tanto custo. A educação que temos, embora não seja a que queremos, é, em dúvida, o resultado de grandes embates históricos, políticos e sociais. Fechar os olhos para a barbárie que vem sendo disseminada é uma atitude covarde, mas contribuir com essa situação é uma atitude indigna e desumana. Por isso, é mister olhar para o quadro de formação inicial de professores com o devido cuidado e atenção que o assunto merece.

Acredito que a contribuição deste trabalho de pesquisa em direção à formação inicial de professores na universidade hoje, em cursos de licenciatura, em geral, e de Letras em particular, e os fatores arrolados acerca do currículo, teorias pedagógicas e da mercadorização da educação escolar, seja:

- a) integrar-se à discussão acerca da ainda não resolvida formação inicial de professores que, por sua vez, constitui parte significativa dos problemas com que a educação básica brasileira se vem debatendo, há muitas décadas;
- b) a afirmação da importância do professor e da transmissão de conhecimentos na universidade e na escola, numa época de culto ao pragmatismo em que ambos são desvalorizados;
- c) chamar a atenção para a necessidade de um olhar crítico em relação às pedagogias subsumidas ao universo ideológico neoliberal;
- d) expor a realidade educacional e a situação da profissão docente na sociedade contemporânea;
- e) alertar para a centralidade do currículo no processo educativo, neste momento em que os educadores estamos sendo chamados a debater sobre a construção de uma Base Nacional Comum dos currículos para a educação básica, em tão curto tempo⁸⁰;
- f) mostrar que é preciso questionar sempre: De que lado estamos? E que, questionando, sejamos impelidos a revisitar a nossa própria formação e a formação que oferecemos aos nossos alunos, seja na universidade, seja na educação básica, seja em qualquer lugar onde haja pessoas querendo aprender.

destacar a capacidade de, enquanto gestores, professores formadores de qualquer um dos níveis de educação, assumirmos os deslizes que podemos cometer, e, acima de tudo, enaltecer a maturidade profissional e a disposição para rever e reverter possíveis práticas equivocadas. Afinal,

O conhecimento é resultado de processo e este não está isento de equívocos, isto é, não fica imune aos embaraços que o próprio ato de investigar a realidade acarreta. O erro não ocupa um lugar externo ao processo de conhecer; investigar é bem diferente de receber uma revelação límpida, transparente e perfeita. O erro é parte integrante do conhecer não porque “errar é humano”, mas porque nosso conhecimento sobre o mundo da-se em uma relação viva e cambiante (sem controle de toda e qualquer intervenção) com o próprio mundo (CORTELLA, 2011, p.).

E, além disso, especialmente, nesse contexto de desordem generalizada, voltar os olhos para a universidade, que somos nós mesmos, e perguntar, ainda:

⁸⁰ [...] entre 25 de setembro e 15 de dezembro, o governo irá receber contribuições para este novo currículo, já disponível para consulta pública. A proposta final deverá ser entregue até abril ao Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/entenda-o-que-muda-com-o-novo-curriculo-do-ensino-publico-brasileiro>. Acesso em 21 de outubro de 2015.

- a) Não estaria a universidade pública ela própria se rendendo deliberadamente ao mercado da educação?
- b) Soterrada pelo ideário capitalista, pelo “produtivismo” acadêmico, a universidade pública teria perdido a capacidade de se autoavaliar?
- c) Até que ponto pode (podemos) a universidade pública (suportar) resistir ao “canto da sereia”?

É difícil. Parece impraticável. “[...] é um trabalho que não se reflete nas notas dos programas nem proporciona retornos materiais a quem com ele se envolve. Não é, porém, uma meta impossível ou um sonho romântico” (DUARTE, 2010b, p. 77). Portanto, prefiro acreditar, em consonância com Saviani, Duarte e Facci, autores dos quais minhas considerações conclusivas são tributárias, sem com isso deixar de considerar os tantos outros que ricas contribuições me trouxeram, que esse trabalho de resistência, de denúncia e formação de um professor realmente crítico:

[...] É algo possível, que acontece todos os dias em várias universidades brasileiras. De imediato, o que ele proporciona é o sentimento de realização com a formação de intelectuais que somam a essa luta. E, mesmo que o futuro diga que a luta não alcançou as vitórias esperadas, ele não nos retirará a satisfação de ter encontrado companhia valorosa pelo caminho (DUARTE, 2010b, p. 76-77)⁸¹.

E, finalmente, e porque o contexto determina, coloco um ponto final neste trabalho. Mas antes, confesso, utilizei o vocábulo “conclusão” para nominar essa parte, no entanto, prefiro chamá-la “**Considerações transitórias**”. E, por transitórias que são, meu anseio é que esse ponto final não signifique um fim; mas seja uma porta aberta à espera de novas vozes. E que essas vozes se aproximem e tragam consigo o desejo de também se integrarem a essa discussão, enriquecendo-a, fazendo a sua voz entrelaçar-se à minha; acentuando, assim, a natureza dinâmica da linguagem. Eu preciso da contra-palavra e a espero.

⁸¹ No artigo de onde foi retirado esse excerto, Duarte escreve sobre a formação na pós-graduação em educação *stricto sensu* e ao intelectual crítico.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

ALMEIDA, Fernando José de. **Paulo Freire**. São Paulo: Publifolha, 2009. (Folha Explica, v. 81).

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial n educação. **Cadernos de pesquisa**. n.49, p.51-54, maio de 1984. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2015.

_____. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acesso em 05 de janeiro de 2015a.

APPLE, M. W. **Para além da lógica de mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Ideologia e currículo**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Educação e poder**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ARANHA, A. V. S; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.50, p. 69-86, out./dez, Editora: UFPR, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a06.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2015.

ARCE, A. Compre o Kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001, p. 251-280.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTICELLI, I. A. Currículo: Tendências e Filosofia. In: COSTA, M. V. (Org). **O currículo nos limiars do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-175. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394 20 de dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.mec.gov.br/home/fato/LDB.doc. Acesso em: 05 de janeiro de 2014a.

_____. Parecer CNE/CP 009 de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2014b.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. PARECER N.º: CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (e outros) Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2014c

_____. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fev. 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. (2014 d)

_____. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fev. 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. (2014e)

_____. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2014f.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRZEINSKI, I. (org.) **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-16, set./dez. 2003

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 51-58.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS SOBRINHO, J. D. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DISKIN, L. **Ética, Cultura de Paz** – um desafio inadiável. Disponível em: http://www.palasathena.org.br/arquivos/conteudos/Etica_Cultura_de_Paz_LiaDiskin.pdf. Acesso em 17 de junho de 2014.

DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia: Cegraf; São Paulo: PUC/SP, 1988.

DOURADO, L. F. **Políticas da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil**. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones Em América Latina. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julho de 2008. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20Dourado.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia M.; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e**

alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shön não entendeu Luria). In: DUARTE, N; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2010a, p.7-37.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós graduação em educação. In: DUARTE, N; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2010b, p.59-78.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001, Nº 18, p. 35-40.

_____. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES,** Campinas, v.19, n.44, Abr. 1998.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, R. G. D. da. **O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural.** InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.216-237, jan./jun. 2010, p.216-237.

FERRI, C. Organização curricular no ensino superior: a difícil tarefa de selecionar conteúdos. In: GESSER, Verônica; VIRIATO, Edaguimar Viriato (Orgs.). **Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas.** Curitiba: Editora CRV, 2014.

FIORIN, J. L. **Curso de Letras: desafios e perspectivas para o próximo milênio.** In: SEMINÁRIO DE LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA, 2, Goiânia. Anais... Goiânia, Gráfica e Editora Vieira, 2001, p.13-22.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projeto de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em 05 de outubro de

2015.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

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

GATTI, B. A.; NUNES, M. R.(Orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental:** Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GESSER, V; VIRIATO, E. V. (Orgs.). Histórico e teorias de currículo: caracterização do campo como área de conhecimento. In: GESSER, V.; VIRIATO, E. (Orgs.). **Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas.** Curitiba: Editora CRV, 2014.

GHIRALDELLI JR., P. **As lições de Paulo Freire:** filosofia, educação e política. Barueri, SP: Manole, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere:** introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. 1., 1999.

HOLANDA, A. B. **Míni Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

HOSTINS, R. C. L.. Currículo no ensino superior: integração e disciplinarização em debate. In: GESSER, V; VIRIATO, E. (orgs.). **Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas.** Curitiba: Editora CRV, 2014.

JANTSCH, A. P. Mercadorização, formação, universidade pública e pesquisa crítico-emancipatória: em tempo de realização plena do conceito de capital. In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M; SILVA JUNIOR, J. dos R. (Orgs.). **Educação superior no Brasil:** em tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010, p.55-78.

KLENK, L. A. 1988-2015: Saldos da Violência. Revista Educação, São Paulo, n.218, ano 19, p. 28-30, Jun. 2015.

LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos

conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 327f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2009.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LÜDKE, M. A.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. SP: EPU, 1986.

MARTINS, F. da C. T. S. Ramo educacional FLUP: um projecto reconceptualizado. Tese de doutorado. Braga: Universidade do Minho, 2006.

MELO, P. A. de; LUZ, R. J. P. da. **A formação docente no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe – IESALC. Florianópolis, SC-Brasil, 2005.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e formação de professores. In. LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V. R; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

_____. **Qualidade na educação e no currículo**: tensões e desafios. Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”, promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/antonio_moreira_qualidade_educ_curric%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/antonio_moreira_qualidade_educ_curric%20(1).pdf). Acesso em 05 de janeiro de 2015.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: Costa, M.V. (org.), **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 11-36.

_____. **Qualidade na educação e no currículo**: tensões e desafios. Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”, promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/antonio_moreira_qualidade_educ_curric%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/antonio_moreira_qualidade_educ_curric%20(1).pdf). Acesso em 05 de janeiro de 2015.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 03 de dezembro de 2014.

_____. **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A; GARCIA, R. L. **Currículo**: pensar, sentir e diferir.

Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. Notas para discussão. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas**. Portugal: Porto Editora, 2006.

MOURA, A. P. Desregulagens nas políticas do conhecimento oficial. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (orgs.). **Políticas educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. **Educação superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB**. São Paulo: Cortez, 2014.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e profissão docente**. Disponível em: <http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2014.

_____. Formação de Professores e profissão docente. IN: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão*, v. 6. n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; SILVA JUNIOR, J. dos R. (orgs.). **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010 (Coleção Políticas universitárias).

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artimed, 2003.

_____. **Políticas curriculares**. Portugal: Porto Editora, 2002.

_____. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto Editora, 2001.

PAIVA, V. L. M. de O. O novo perfil dos cursos de Licenciatura em Letras. IN: TOMICH (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. SC: UFSC, 2005. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, M. Z. da C.; MOURA, A. P. (Orgs.). **Políticas educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PILETTI, N; ROSSATO, G. **Educação básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

RESOLUÇÃO 026/2011 – CEPE/UENP Súmula – Regulamenta o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de graduação da UENP. Disponível em <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/gabinete-resolucao-026-2011-regulamento-tcc-cursos-de-graduacao.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2015.

REVISTA EDUCAÇÃO. Ano 19 - Nº 217 – Maio de 2015.

ROCHA, G. O. R. da. Reflexões sobre o currículo e política curricular. In: GESSER, V; VIRIATO, E. V. (Orgs.). **Currículo**: histórico, teorias, políticas e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2014.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ROSA, G. **Grande sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, M. R. da; COLONTONIO, E. M. O currículo e a tendência à semiformação. In: GESSER, V; VIRIATO, E. V. (Orgs.). **Currículo**: histórico, teorias, políticas e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte:

Autêntica Editora, 2010a.

_____. **Teorias de currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SOARES, M. B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos da ANPED**. 5:103-18, set. 1993.

STANO, R. de C. M. T.; GONÇALVES, Y. P. Qualidade da educação em Michael Apple. In. COIMBRA, C. L. et al. (Orgs.). **Qualidade em Educação**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. p.37-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82>. Acesso em 07 de janeiro de 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 2011.

UENP. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Letras, Comunicação e Artes. Colegiado de Letras. **Projeto pedagógico do curso de graduação em letras – licenciatura**: habilitações português/espanhol português/inglês. Jacarezinho, 2014.

UENP. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. CEPE. Resolução nº 012/2012 CEPE/UENP. **Regulamento de Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná**. Jacarezinho, 4 de junho de 2012.

UENP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2017**. Jacarezinho, 2012.

UENP. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Letras, Comunicação e Artes. Colegiado de Letras. **Projeto pedagógico do curso de letras português e inglês e respectivas literaturas**. Jacarezinho, 2011a.

UENP. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Letras, Comunicação e Artes. Colegiado de Letras. **Projeto pedagógico do curso de letras com habilitação em português / espanhol e respectivas literaturas**. Jacarezinho, 2011b.

UENP. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Letras, Comunicação e Artes. Colegiado de Letras. **Projeto pedagógico do curso da área de letras português e literaturas de língua portuguesa**. Jacarezinho, 2011c.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALBUQUERQUE, T. de S. Gestão Paulo Freire: a ousadia de democratizar a “educação na cidade” de São Paulo (1989-1991). In. SOUZA, A. I. (Org.) **Paulo Freire**: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.145-184.

ANDRÉ, M. E. D. A. de **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2013. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Avaliação dos cursos de graduação. Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 05 de janeiro de 2014g.

COIMBRA, C. L. et al. (Orgs.). **Qualidade em Educação**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, M. Z. da; MOURA, A. P. (Org.) **Políticas educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2006.

DISKIN, L. **Vamos ubuntar?** Um convite para cultivar a paz. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, Fundação Palas Athena, 2008.

EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. Currículo e formação de professores: notas para discussão. In: LIBANEO, J. C; SUANNO, M. V. R; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações: Gráfica e Editora América: Kelps, 2013, p.107-130.

FERREIRA, A. G. **Dicionário de Latim-Português**. Porto: Porto Editora, 1997.

FREIRE, P. **Professoras sim, tia não**: cartas a quem gosta de ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1992.

FRIZZO, F. **Neoliberalismo e Educação Superior no Brasil**: Uma análise do PNE 2011-2020. 23 de setembro de 2013. Disponível em <https://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2013/09/23/neoliberalismo-e-educacao-superior-no-brasil-uma-analise-do-pne-2011-2020/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo na contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo- Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, R. L; MOREIRA, Antonio Flávio B.(Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KLIEBARD, H. Burocracia e teoria de currículo. In: MESSIK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (Orgs.). **Currículo: análise e debate**. São Paulo: Zahar, 1980. p.107-126.

_____. Os princípios de Tyler. In: MESSIK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (Orgs.). **Currículo: análise e debate**. São Paulo: Zahar, 1980. p.107-126.

KUENZER, A. Z. e MACHADO, L. R. S. A Pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982. p.29-52.

LAJOLO, M. **No Jardim das Letras, o pomo da discórdia**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio36.html>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

LIMA, A. C. G; OLIVEIRA, L. F. de; LINS, M. R. F. (orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

LISITA, V; ROSA, D; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marly. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004.

LOPES, A. C; MACEDO, E. (Org.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. (série cultura, memória e currículo; v. 7)

MANCERO, D. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JUNIOR; João do Reis (Orgs.). **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010, p.37-52.

MANCERO, D; SILVA JR, J. dos R. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2012.

MANCERO, D. et al. (Orgs.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. NT

MENGA, L.; ANDRÉ, M. D. A. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e a validade nas abordagens qualitativas. In: _____ (Org.). **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. SP: Pedagógica e Universitária, 1986, p.45-53.

MILITÃO, S. C; MILITÃO, A. N, PERBONE, F. **Do PNE/2001 ao novo PNE (2011-2020): o financiamento da educação em análise**. X Congresso de Educação Nacional-

EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação- SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011, p. 8090-8102. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5866_3462.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

MOREIRA, A. F. B.(Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13. ed. Campinas-SP: Papirus, 2013a.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. 18.ed. Campinas-SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012a. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

PACHECO, J. A.. Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**. P. 49-71. 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>. Acesso em: 03 de dezembro de 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. PB: **Revista do GELNE**. João Pessoa, 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

PARASKEVA, J. M. Michael Apple e os estudos [curriculares] críticos. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n. 1, p. 106-120, Jan./Jun. 2002.

SACRISTÁN, J. G. (trad. Ernani F. da Fonseca Rosa). **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SANTOS, A. R. dos. Fases da pesquisa científica. In: _____. SANTOS, L. L. P.; PARAÍSO, M. A. **Currículo**. Presença Pedagógica, V.2, n.7, p.82-84, jan/fev. 1996).

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e qualidade de ensino. In: **Escola Básica**. Campinas: Papirus, 1992, p. 137-146, Coletânea CBE.

SANTOS, B. de S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.54, jun./1999. Disponível em http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/77_Porque%20e%20tao%20difícil%20construir%20teoria%20critica_RCCS54.pdf . Acesso em: 03 de dezembro de 2014.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://extensao.milharal.org/files/2013/03/BOAVENTURA-DE-SOUZA-SANTOS-A-UNIVERSIDADE-NO-SEC-XXI.pdf>. Acesso em 05 de dezembro de 2014a.

SANTOS, D. E. dos. **As NTIC na licenciatura em Letras: trilhando caminhos para o letramento digital**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Estudos da linguagem), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SAUL, A. M; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília,

v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1304/1191>. Acesso em 05 de maio de 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, Jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2015.

SCOCUGLIA, A. C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, 6, 81-92. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a07.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2015

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SGUISSARDI, V. Rumo à Universidade Mundial – e a Universidade será feita à sua Imagem e Semelhança. In: **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

_____. **Rumo à universidade competitiva**: na modernização conservadora a universidade perde sua face, sua alma e sua identidade históricas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 239-268, jul./dez. 2002.

SILVA JR, J. dos R; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, I. S. (Org.). **Paulo Freire**: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 344p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000. p. 5-24.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.187-200.

VIEIRA, S. L. Reforma universitária: ecos de 1968. In: MANCEBO, Deise et al. (Orgs.). **Reformas da educação superior**: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009, p.93-112.

XAVIER, A. C., CORTEZ, S. (orgs.). **Conversas com linguistas**: virtudes e controvérsias da Lingüística. São Paulo: Parábola, 2003.