



OS DESAFIOS DA CONJUNTURA EDUCACIONAL À LUZ DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NOS SERTÕES DE CRATEÚS

THE CHALLENGES FROM AN EDUCATIONAL CONJUNCTURE BASED ON A PARTYLESS SCHOOL PERSPECTIVE: AN ANALYSIS OF GEOGRAPHY TEACHERS' TRAINING PROCESS IN CRATEÚS REGION

LOS RETOS DE LA COYUNTURA EDUCACIONAL A PARTIR DEL PROYECTO ESCUELA SIN PARTIDO: UN ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA EN LOS SERTONES DE CRATEÚS

Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior¹

Maria das Dores Alexandre Maia²

Oscar Soares Araújo Júnior³

Antônio Avelar Macedo Neri⁴

RESUMO

O presente artigo problematiza a educação enquanto política educacional e dever do Estado, partindo-se da análise da formação de professores do curso de licenciatura em Geografia nos Sertões de Crateús, tendo em vista que a universidade se configura como um dos principais palcos de formação social, humana e política no âmbito do magistério. Além disso, este trabalho considera um olhar holístico acerca do discurso político do projeto “Escola Sem Partido”. Nesse sentido, a pesquisa busca, também, debater os desafios da educação de caráter público em contraponto aos aspectos alienadores da narrativa do projeto da mordaza, representado, sobretudo, por outra perspectiva de educação. Diante disso, a abordagem desta produção acadêmica subsidia-se em pesquisa de natureza qualitativa, alinhada a etnometodologia para serem realizadas análises comparativas, além dos pressupostos da legislação educacional, da normatização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), leitura do

¹ Graduando do quinto semestre do curso de licenciatura em Geografia – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará (IFCE) - Crateús/CE. E-mail: arnobiojr07@gmail.com

² Graduanda do quinto semestre do curso de licenciatura em Geografia – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará (IFCE) - Crateús/CE. E-mail: dorimaiasas@gmail.com

³ Graduado em Matemática pelo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no semestre 2014.2. Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), atuando no ensino médio e especialista no Ensino de Matemática pela a Faculdade Maciço do Baturité (FMB); E-mail: oscarjunior.math@gmail.com

⁴ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2000), História e Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003). Especialização em Língua Portuguesa (UVA). Mestrado em Ética e Gestão (EST) e coordenador do curso de licenciatura em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará (IFCE) - Crateús/CE. E-mail: avelarmacedo05@gmail.com



Projeto de Lei nº 867/2015 e como fundamentação teórica: Saviani (2009), Freire (2004), Rios (1994) e Libâneo (2001), entre outros autores que discutem essa temática. Enquanto discussões e resultados da pesquisa são evidentes o enfoque alienador do projeto partidário frente à organização da escola como abordagem política e a busca constante pela educação que constrói o sujeito munido de práxis pelo seu caráter reflexivo e crítico.

Palavras-chave: Desafios Educacionais. Formação. Sertões de Crateús. Escola Sem Partido.

ABSTRACT

This article problematizes education as a statecraft and a state duty, starting from the analysis of teacher training in the hinterlands of Crateús geography licentiate degree course, considering that the university configure itself as one of the main stages of social, human and political formation, within the ambit of teaching area. Moreover, still in this article, it is considered a holistic view about the political discourse in the project called "Escola Sem Partido". In this regard, this research also intends to debate the challenges of public education contrasting with the alienating aspects of the mentioned project which are represented, above all, with another perspective in education. Therefore, the approach of this academic production will subsidize itself in a qualitative research, aligned to an ethnomethodology in order to do a comparative analysis, in addition to educational legislation assumptions in the normalization of PIBID program (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) and in the reading of draft bill number 867/2015. And, as theoretical foundation: Saviani (2009), Freire (2004), Rios (1994) and Libâneo (2001), among other authors who discusses this theme. As discussions and results of this research, it is evident the alienating focus of the party project responsible for the organization of schools in a political approach and the constant seek for education which develops individuals provided with praxis in reflexive and critical aspects.

Keywords: Educational Challenges. Formation. Hinterlands of Crateús. Unpolitical School.

RESUMEN

El presente artículo problematiza la educación en cuanto política educacional y deber del Estado, partiéndose del análisis de la formación de profesores del curso de graduación en Geografía de los Sertones de Crateús considerando que la universidad es uno de los principales escenarios de formación social, humana y política en lo que concierne al magisterio. Además, aún en este estudio, se considera una mirada holística a lo que se refiere al discurso político del proyecto "Escuela sin Partido". En ese sentido, el estudio busca además debatir los retos de la educación de carácter público en contraste a los aspectos alienantes de la narrativa del proyecto de la mordaza representado, sobre todo, por una otra perspectiva educacional. Delante de lo expuesto, el abordaje de esta producción académica se basa en estudio de naturaleza cualitativa en consonancia con la etnometodología para que se realicen análisis comparativos, además de lo que presupone la legislación educacional, la estandarización del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID) y de la lectura del Proyecto de Ley N° 867/2015. Y teniéndose como fundamentos teóricos autores como Saviani (2009), Freire (2004), Ríos (1994) y Libâneo (2001), entre otros autores que discuten esa temática. Como discusiones y resultados de este estudio, es evidente el enfoque alienante del proyecto partidario frente a la organización de la escuela como abordaje político y la búsqueda constante por la educación que construye al sujeto que tiene praxis por su carácter reflexivo y crítico.

Palabras clave: Retos educativos. Formación. Sertones de Crateús. Escuela sin Partido.



INTRODUÇÃO

Saviani (2009, p.24) enfatiza que a escola, enquanto aparelho ideológico cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Dessa forma, é perceptível o debate da função social da escola dentro da sociedade a qual adentramos. A priori, a educação não surge para a classe trabalhadora, mas como um projeto político que se estrutura mediante o pensamento elitista. Sendo a escola uma instituição social, esta passa a atuar como instrumento ideológico do Estado burguês para o desenvolvimento da ideologia dominante, bem como a tornar inferior o pensamento intelectual do proletariado.

Desse modo, a escola dualista e com alinhamento máximo ao capitalismo, não visibiliza propostas políticas-pedagógicas para o “pensar autêntico” das massas marginalizadas e oprimidas. É nesse contexto, que se discute os desafios da conjuntura educacional com enfoque a projetos que corroboram com a utilização de aparatos da escola burguesa para efetivar os seus pressupostos dominantes e de alienação, pois como bem diz Saviani (2009, p.25): [...] “A escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses.” De tal modo, nota-se o caráter dualista da escola brasileira e seus reais significados que são reproduzidos mediante um discurso unificador, logo, invisibilizando a pequena apropriação cultural periférica.

Nessa perspectiva, o debate do projeto “Escola Sem Partido” vem de encontro com os reais objetivos da escola dominante que prega um ensino nitidamente colonizador, historicamente voltado para o interesse mercantil e, conseqüentemente, do capital. Logo, a educação, seus aparatos e instrumentos ideológicos visam homogeneizar as relações sociais e a tornar público o falso discurso da produção social e do pensamento crítico. Tais proposições de educação defendidas pelos mecanismos capitalistas estão intrínsecas com a ideologia educacional do projeto da mordça que invisibiliza os interesses da classe proletária e que não os discute a partir do território periférico, isto é, seu local de atuação enquanto sujeitos históricos.

Desta forma, têm-se as tentativas de unificar o pensamento social das classes sociais em apenas um objetivo, produzir sistematicamente para o desenvolvimento da cultura burguesa e fortificação de seus aparatos midiáticos, repressores, ideológicos e, obviamente, alienar as massas para servirem como base econômica, sobretudo, as maiorias populacionais, que por sua vez se tornam desassistidas e propositalmente rotuladas como minorias sociais para desqualificar seus interesses coletivos. Infelizmente, a educação capitalista fragmenta o conhecimento para benefício próprio, tornando o indivíduo “neutro” em situações de posições



políticas. Contudo, o agir neutro é um posicionamento político que legitima a ideologia dominante, por isso, esse tipo de educação aproxima-se da retórica da “Escola Sem Partido”, que defende a neutralidade em sua educação pragmática e fragmentada.

A relação escola-sociedade deve ser analisada de modo crítico para que se evidenciem os mecanismos determinantes da prática educativa. A análise crítica nos levará a constatar a existência de posições diferentes no que diz respeito àquela relação. (RIOS, 1994, p.47). Portanto, é de fundamental importância ter um olhar holístico sobre a concepção de educação que estamos inseridos, refletir criticamente enquanto pensamento e ação no magistério e ir além da atuação propedêutica para que possamos notar que ensino está sendo discutido por tal escola.

Destarte, a educação para o capital em muitas circunstâncias tramita na lógica da perspectiva da educação tradicional.

“Eis por que esse tipo de ensino, o ensino tradicional, centra-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos se centram no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações.” (SAVIANI, 2009, p.42- 43).

O objetivo dessa educação é a de mera transmissão de conhecimentos, em que os professores são os detentores do conhecimento e os estudantes, simples objetos, incapazes de pensarem e refletirem. Nas discussões quanto à formação de professores e na atuação dos bolsistas do PIBID na educação básica, é notório a formação do currículo escolar a partir dessa vertente educacional. Hoje, em tempos de obscurantismo de um governo neoliberal e protofascista, é necessário promover a formação continuada para os profissionais da educação e possibilitar fomento para a formação qualificada, haja vista que esses profissionais são os agentes da mudança em consonância com outros atores sociais e instituições. Não obstante, cogita-se em que tipo de mudança está sendo discutida e para quem. Na atual conjuntura educacional, o desafio do professor competente é de se preocupar com a manutenção da educação de qualidade que atende estudantes de baixa renda. Assim como, inserir no currículo a diversidade e as diferenças sociais que contrariam a ideologia da “Escola Sem Partido” ao tentar criminalizar o livro didático por trabalhar desigualdades, gênero e outros temas transversais que não comportam dentro de uma disciplina, mas que transcendem nos espaços de vida.

Precisamos compreender que o processo de formação tem uma preocupação macro com a dignidade humana e conseqüentemente com: ética, cidadania, cultura, saúde e tantas outras temáticas que fundamentam a formação e atuação docente. Como profissionais da educação,



precisamos nos preocupar com a cidadania e cultura como um todo. Assim, sobre atuação docente, Farias (2006, p.75) comenta que:

[...] “o professor necessita reconhecer e questionar o ensino como uma construção social, vinculado a interesses de dominação, buscando desenvolver uma ação transformadora frente a esses determinantes. A prática reflexiva crítica é uma postura profissional produzida e expressa a partir do cuidado com a emancipação do outro, do diálogo com os demais colegas e do engajamento do professor com as questões profissionais e sociais que impedem essa emancipação”.

Esse é o papel do educador que se preocupa com o verdadeiro diálogo. Pois, o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o “educando-massa”, impossibilitando-o de se manifestar (GADOTTI, 2010, p.66). Diante disso, na formação de professores, um dos principais espaços para se construir enquanto docente é a escola, que de maneiras variadas apresenta uma identidade sociocultural, por isso deve-se analisar a gestão orgânica e cultural da escola. Por outro lado, nota-se esporadicamente um modelo de educação pautado num ensino tradicional, que se diz neutro e que atende a ordem social do sistema capitalista, e de modo geral, percebe-se o caráter político e pedagógico da “Escola Sem Partido” nesse viés educacional, enraizado numa educação ultrapassada do século XIX, na qual se defende a farsa do compromisso com a cultura e com a democracia.

De maneira análoga, o projeto “Escola Sem Partido” tenta através do termo “Sem” ludibriar a maioria da população com um discurso apelativo sem análise da prática ou aferindo-se ao êxtase da formação de professores que é a práxis docente. Sem reflexão ética comprometida com os saberes, com as aprendizagens significativas, e, principalmente, sem compromisso político, a prática se reduz ao ativismo.

Contudo, sabemos que o verdadeiro projeto está enraizado em ideologias políticas de um partido único (o do autoritarismo, da mordação), que criminaliza Gramsci, Freire e Marx. Assim, é verídico afirmar que este tipo de ideologia educacional, atenta a cidadania e a educação democrática violentando drasticamente a democracia e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas que são princípios norteadores da educação, respaldados na Constituição Cidadã.

São inegáveis as tentativas de coibir o pensamento crítico ao longo da historicidade, pois Frigotto (2017, p.116) afirma que: “O projeto da Escola sem Partido não é a primeira investida na tentativa de calar ou pelo menos diminuir a possibilidade de debate e de produção de subjetividades singularizadas nas escolas [...]”. Sinteticamente, tal projeto traz os deveres do professor e as concepções de escolarização. Ainda, como ponto chave do projeto, tem-se o discurso da doutrinação nas escolas entre outros argumentos pertinentes.



“Os projetos de lei do ‘Escola Sem Partido’ se baseiam na acusação de que há uma doutrinação moral e ideológica de esquerda nas escolas brasileiras. Diante disso, os professores devem ser vigiados e controlados no exercício de sua profissão, por meio da imposição de limites à liberdade de cátedra - um dos pilares fundamentais do magistério. (EDUCATIVA, 2016, p.44).”

Portanto, é um projeto que traz uma escola com objetivos definidos, políticas anti povo, proposições ideológicas fundamentalistas, conservadoras e individualistas. Esse boicote à educação que se apresenta sem ideologia, mas que no âmbito escolar tem uma ideologia partidária clara e autoritária, desqualifica a democracia participativa e tem como objetivo consolidar medidas impostas e autoritárias que negam conquistas de décadas de lutas em prol da autonomia e liberdades individuais e coletivas. Pois segundo Rios (1994, p. 55) “A escola quer formar, quanto à classe subalterna, o cidadão dócil e o operário competente.”.

De certo, fica evidente o quanto a nossa educação apresenta um caráter dualista frente aos desafios da conjuntura educacional à luz do discurso envelhecido, conservador, autoritário, reacionário e capitalista da “Escola sem Partido”. Desse modo, buscamos discutir os desafios da educação na perspectiva da conjuntura atual, a partir da análise da formação de professores de Geografia nos Sertões de Crateús.

Dessa forma, pretendemos, também, debater os argumentos relacionados ao projeto “Escola sem Partido”, pois em momento algum, enquanto formação docente e construção profissional podemos abrir mão do debate político, visto que é importante, não só a reflexão sobre as amarras do projeto, como também pensar coletivamente, com os sujeitos da práxis, os estímulos que o “Escola Sem Partido” nos traz, e modificar esses saberes e valores nos espaços sociais, de resistência e reexistência.

A produção acadêmica segue discutindo tais problemáticas no âmbito da educação, da “Escola Sem Partido”, da formação de professores e do papel do docente de Geografia. Pois, este sujeito em formação é essencialmente indivíduo participante de uma população coletiva que busca incansavelmente a igualdade através da equidade, da democracia participativa, e da sociedade consciente do seu papel sociopolítico.

METODOLOGIA

A presente produção acadêmica tem como processos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, o estudo de cunho qualitativo com abordagens em autores que discutem as temáticas pautadas, além de fundamentar-se também em leituras de teóricos que corroboram com a mesma linha de pensamento, empoderamento e emancipação. Ainda, é válido ressaltar a importância das discussões nos núcleos de formação de professores nos



Sertões de Crateús, bem como, nas instituições de ensino superior, na atuação dos bolsistas do PIBID na educação básica e nas vivências significativas nesse contexto de conjuntura neoliberal.

Além disso, o fomento da pesquisa acadêmica está alinhado à discussão da etnometodologia alicerçada em Coulon (1995), a qual nos possibilita discutir os pontos necessários para ampliação e articulação do debate nas perspectivas das temáticas. Logo, fez-se necessário aplicar um questionário, com oito questões subjetivas, para as professoras que são supervisoras de Geografia do PIBID, tendo em vista que a mediação da pesquisa perpassa pela análise da formação de professores de Geografia nos Sertões de Crateús. Para as discussões, foi necessário utilizar o questionário como metodologia de registro das indagações e respostas do ponto de vista dos profissionais de geografia que atuam nas escolas núcleos do PIBID, pois o objetivo é notar, não só o ponto de vista do profissional de Geografia já inserido no contexto das discussões pedagógicas do projeto, como também identificar os desafios da educação crítico-reflexivo, e a partir daí construir uma análise, enquanto licenciando de Geografia.

Nesse sentido, para enriquecimento do processo formativo optamos também, como recurso metodológico, pela leitura de alguns pontos da legislação educacional (2003-2010), onde insere em seu texto as normatizações do PIBID, a fim de fortalecer o debate da educação enquanto política pública e dever do Estado. Para tanto, foi de extrema relevância social, política e pedagógica, a leitura do Projeto de Lei n° 867/2015 do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), usado como aporte para analisar, problematizar e discutir as ideias que o Projeto de Lei (PL) nos repassa.

A EDUCAÇÃO E A NEGAÇÃO DA IDEOLOGIA E DO PENSAMENTO CRÍTICO

“Ninguém nega que a educação deve ser regulada pela lei e ser um assunto do Estado, mas qual deve ser o caráter da educação pública e como os jovens devem ser educadas são questões que precisam ser investigadas” (PORTO, 2006, p.50). Por isso, é necessária a análise reflexiva, no sentido político e cultural, de que tipo de educação, perspectivas e fundamentos estão se estruturando no prelúdio acabado e sem possibilidades de inovação do Projeto de Lei “Escola sem Partido”. Com isso, os desafios da conjuntura educacional se materializam dentro do espaço escolar e, principalmente, na figura do professor enquanto sujeito da práxis. Portanto, o professor não pode ser o centro do ensino como bem defende a ideologia dominante. Dessa forma, sua função será reduzida à práxis.



“Tal configuração do contexto de trabalho do professor evidencia que é através de sua ação, junto aos demais atores sociais presentes na escola (colegas de trabalho, gestores, funcionários e alunos) ou que a ela se vinculam (comunidade em geral e técnicos do sistema) e com os quais precisa negociar, discutir e centrar em acordo, tendo em vista a efetivação dos objetivos educacionais, que ele se define como um sujeito de práxis” (FARIAS, 2006. p.74).

Nesse sentido, como ressalta Gadotti (1997, p.48), o grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local, étnica, social e cultural. Assim, nosso grande desafio educacional continua sendo construir uma escola plural e com função sociopolítica emancipadora. Portanto, temos que nos tornar seres curiosos e questionadores face à ampliação e monopolização do discurso único do “Escola Sem Partido” e da negação da ideologia sectária e conservadora. Pois conforme Freire (2003, p.88) “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Tendo em vista o caráter dualista da escola, e as tentativas de invisibilizar o conhecimento sistematizado e histórico desses povos, Saviani (2009, p.25) ressalta que: “[...] considerando que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.” Nessa perspectiva de sistema educacional, o projeto político do “Escola Sem Partido” tem como argumento estruturador a negação de uma escola sem partido, ou seja, sem ideologia.

No entanto, a educação enquanto uma política pública tem uma dimensão política que corrobora com os jogos de poderes, visto que, a educação está ligada às relações políticas, econômicas e interpessoais. Contudo, a educação pública, enquanto um ato político, e conforme os pressupostos institucionais se estruturam dentro de um sistema plural de ensino, no qual se considera os contextos sociais e as vivências acumuladas em diversos espaços de sociabilidades e construção. Para Nóvoa (1992) “A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Portanto, não podemos ser ludibriados pelas concepções políticas, partidárias e morais do puro conservadorismo negado instantaneamente e expresso esporadicamente nos argumentos do Governo. Assim, defender a educação crítica, reflexiva e revolucionária é um gesto cívico.



“É preciso construir uma pedagogia social de cunho crítico que suponha o saber como consciência. As propostas de novos programas e novas técnicas devem partir de uma nova concepção de escola para além da visão tradicional escolanovista, tecnicista, antiautoritária ou da anti-escola. Uma nova concepção considerará a escola como um espaço disponível para se lidar com as contradições da sociedade de classes. Por isso mesmo a ação escolar se voltará para a problematização das realidades sociais percebidas nas relações de classe. Não se trata de uma crítica qualquer, mas de uma rigorosa articulação entre conteúdos e métodos”. (LIBÂNEO, 2001, p.54).

É notória a violência simbólica que se cria através das mídias e em outras instâncias sociais no que se refere ao debate político e à política educacional. Pois como afirma Saviani (2009, p.17) “A violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar etc”. O artigo 2º do projeto “Escola Sem Partido” (PL 867/2015) declara que na escola deve haver a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.

Entretanto, como já referenciado no texto, não existe neutralidade, pois a educação tem dimensões políticas. Assim, ressalta-se a total barbarização da escola pública a partir desse ponto de vista sectário, dessa dimensão política conservadora, que nega a transmissão de cultura e dar subsídio para processo de alijamento da informação e politização. Além disso, as mídias sociais como monopólios da violência simbólica são usadas como aparelhos ideológicos e subordinadas a persuadir a sociedade ao convencimento de tal discurso retrógrado. Para tanto, voltamos a Ed Kirchner e Cipolini (2010, p.103) ao definir que:

“Nunca a possibilidade de desbarbarização pela informação e cultura esteve tão perto de acontecer como hoje em dia. Ao mesmo passo, verificamos o uso da internet para fins nocivos (que corresponderia à função deformativa descrita por Adorno): incitação a crimes de ódio, a exaltação do preconceito, pessoas com ódio em comum podendo se agrupar e se articularem para difundir sua raiva a determinado grupo de pessoas”.

A presente discussão nos leva a reflexão sobre essa lógica de educação voltada à reprodução do capital para uma classe social específica por meio de uma pseudo retórica de construção de uma educação transformadora, produzida e expressa por todos os indivíduos. Indubitavelmente produzida por todos, mas a serviço da burguesia, pois como bem comenta Tonet (2012, p.33): “[...] o capital é uma relação social e não uma coisa.” A escola sem partido que se contrapõe ao negar a ideologia e deixar claro em sua formação a ausência das discussões como forma de pensar criticamente, é uma instituição opressora, alienadora do pensamento crítico, fatalista e autoritária, em que a liberdade é castrada e, sobretudo o direito à liberdade e a autoridade de ensinar.



Um dos atuais desafios educacionais é construir socialmente um verdadeiro pensamento crítico contra a ideologia em geral, principalmente a que reduz o pensar. É que “a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes.” (FREIRE, 2003, p.125).

ESCOLA SEM PARTIDO E O PAPEL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

“A Geografia na escola deve estar, então, voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico.” (CAVALCANTI, 1998, p.129). Nessa perspectiva de autonomia, a geografia enquanto produto da história é uma ciência que não reduz o conhecimento histórico de nenhuma camada social, tendo em vista que somos seres totalmente inconclusos.

Ao contrário do reducionismo da ideologia do “Escola Sem Partido”, o verdadeiro ensino de Geografia está pautado na análise e percepção crítica do aprendiz face às transformações sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais no limiar da sociedade. Assim, o professor de Geografia terá como mote principal, despertar a observação e inserção crítica dos estudantes quanto ao espaço geográfico e suas modificações ideológicas, além de debates imprescindíveis. A discussão acerca desse processo de repensar o ser docente mostra-se necessário, pois o professor não é isolado da construção escolar, todavia, é parte essencial, alinhado a todo corpo docente, discente e comunidade escolar. Nessa perspectiva, Franco (2012) assinala que:

“Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógico. A formação de professores desvinculados de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente” (FRANCO, 2012, p.167).

Desse modo, o profissional da geografia terá também o dever, não só de ressignificar e quebrar os paradigmas que tentam explicar a realidade social, como também possibilitar uma análise crítica dos fatos e espaços. É possível perceber, nos espaços geográficos, as diversas relações sociais e refletir criticamente sobre as tentativas de homogeneizar a análise geográfica em prol de objetivos únicos, assim, desconsiderando o território como espaço simbólico, de relações de poder e autonomia local. Dessa forma, a ideologia educacional do “Escola sem Partido”, visa, nesse quesito, relacionar o homem com a natureza subjetiva do capital da classe dominante.



Adorno (2000, p.15) aponta que a educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque “subjetivista” na sociedade capitalista burguesa. Por certo, o profissional tem que ir além do senso comum e levantar questões sobre as relações cotidianas, percebendo os antagonismos e dualidades no espaço geográfico. Ainda, é de suma importância destacar a possibilidade de se efetivar uma autorreflexão sobre a materialidade do espaço dentre outras proposições.

Além de ter um posicionamento crítico das relações com o espaço, nesse tipo de ensino crítico de Geografia, é de grande relevância social a inclusão no currículo escolar por parte do profissional, assim como, o debate das relações sociais e como estas são diversas. Tais discussões sobre a diversidade e os direitos humanos no contexto das lutas populares e sociais, abordando outras temáticas que não estão incluídas no currículo tradicional e ideológico do sistema capitalista.

Dessa maneira, a mudança de currículo para um sentido abrangente de formação se constitui como basilar no papel do professor de geografia. Logo, incrementar tais pontos de discussões são pequenos desafios a serem superados ao longo da nova formação de professores; da formação continuada; e da gestão educacional que não está assentada num perfil democrático de educação. Diante disso, modificar o currículo para uma perspectiva progressista, significa levar o discente à autonomia e a emancipação, deixando de ser uma ferramenta de opressão do sistema, pois o currículo é objeto de poder e conflitos, além de notarmos os antagonismos e a dualidade da escola como bem discute Saviani (2009). É preciso ter uma gestão de ensino democrática, para que se possa, de fato, consolidar um olhar crítico, reflexivo e participativo, pois de acordo com Sacristán (2009, p.19):

“[...] o processo de socialização como reprodução da arbitrariedade cultural dominante e preparação do aluno/a para o mundo do trabalho e para sua atividade como cidadão/dã não pode ser concebido como um processo linear, mecânico. Pelo contrário, é um processo complexo e sutil marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais.”

Partindo de um olhar progressista, o professor de geografia deve estar a todo momento na luta contra os princípios da narrativa ideológica e de extrema alienação presente no artigo 3º do Projeto de Lei 867/2015 do “Escola Sem Partido”. Além disso, quando falamos em tendências progressistas, estamos nos referindo a profissionais que compreendem o ensino dialógico que pressupõe uma análise crítica da realidade social como uma totalidade, contrariamente ao modelo de educação que é usada como mercadoria. Pensando dessa maneira



o professor estará garantindo a cidadania e um processo educacional crítico que vai além da participação familiar, pois não só o professor de geografia, como também todo o corpo docente que se preocupa com práticas emancipatórias, isto é, a práxis que estão além das formas homogêneas de avaliações, conteúdos enraizados num currículo tradicional e tendências dogmáticas. Franco (2015, p.607), afirma que “[...] Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições.”, ou seja, é preciso a compreensão e a leitura da práxis. Com isso, estará contribuindo com os pressupostos democráticos presentes na legislação educacional. Pois, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 2010).

De fato, a educação tem sido cada vez mais comercializada e a competição exacerbada tem sido estimulada pelos educadores, que acreditam muitas vezes ser o melhor meio de obter resultados positivos. (ED KIRCHNER E CIPOLINI, 2010, p.105). Para isso, uns dos principais papéis dos professores de geografia em meio a essa filosofia reacionária é atuar como um intelectual orgânico que participe ativamente na defesa da construção dos conhecimentos sistematizados. Aqui, a função será a de desempenhar a real função de intelectual, discutir, instruir, empoderar e dar subsídio para a emancipação popular.

Para isto, compreende-se que o docente terá que desenvolver suas atividades intelectuais e desenvolvê-las em sociedade. Assim, fica clara a concordância deste perfil de indivíduo com a perspectiva política da prática educativa em comunhão, pois segundo Rios (1994, p.53): “A especificidade do processo educativo que se desenvolve na escola reside no fato de que ele tem como objetivo a socialização do conhecimento elaborado - a transmissão do saber historicamente acumulado pela sociedade, que leva à criação de novos saberes.” Nesse sentido, o sujeito de práxis fará escolhas políticas e ideológicas para realizar as práticas educativas emancipatórias, logo, nota-se a falácia da neutralidade.

“A prática educativa emancipatória requer, efetivamente, do educador, uma tomada de posição pela missão histórica consciente e consequente da humanidade, de destruir as relações de classe que sustentam a alienação e privam o homem de seu pleno desenvolvimento humano. Mas, ‘a prática educativa é, antes de tudo, profissional.’” (LIBÂNEO, 1985, p.81).

Nesse viés, é fundamental a desnaturalização das cogitações dos intelectuais que estão à frente do Projeto de Lei “Escola Sem Partido”. Pois, a função dos intelectuais “orgânicos” a de liderar “intelectual e moralmente” a sociedade por meio da educação e da organização da



cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial. (MONASTA, 2010, p.23-24). Ainda, o professor de geografia diante desse contexto de inúmeras repressões por meio das mídias sociais que reproduzem a ideologia da classe média e esta, por sua vez, legitima o discurso da classe dominante, deve ter consigo uma visão crítica acerca dessa polarização que se cria a partir desse monopólio de violência simbólica e discutir em sala a representação massiva e a veracidade do poder dessas atuais tecnologias que se moderniza esporadicamente com o processo de globalização, bem como a reprodução de suas ideologias e objetivos. Neste sentido, o intelectual orgânico da geografia tem por obrigação fazer uma leitura de mundo e perceber esses sistemas que estão a favor da classe dominante e de seu sistema educacional. O exemplo disso, Freire (2003, p.115) afirma que: “A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes, é destino dado”.

Nessa perspectiva, é de suma importância nos manifestar criticamente contra os aparelhos ideológicos em geral como forma de lutar a favor do conhecimento em diversos espaços de construção de saberes, seja a rua, instituições ou outros locais. Desse modo, a educação deve ser valorizada e investida para a formação inicial e continuada na academia dentre outros palcos de formações. Além disso, é de enorme importância refletir sobre como se deve pensar num ensino diversificado, tendo em vista a estrutura homogênea de educação que o Estado nos passa. Ressaltamos ainda: a luta educacional é pela práxis em todas as linhas de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um aspecto recorrente nas discussões sobre a formação inicial dos professores é a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, o que nos reporta à complexa relação entre teoria e prática (AMBROSETTI et al., 2015, p.373). Os resultados e discussões aqui apresentadas têm um viés voltado para se analisar, discutir e problematizar a perspectiva da tendência pedagógica mais trabalhada nessa conjuntura educacional atual nas escolas núcleo do PIBID, percebe-se o ponto de vista quanto a política de formação de professores no Brasil, o engajamento quanto às leituras sobre o escola sem partido e os desafios do ensino de geografia na atualidade, assim, podemos compreender melhor os desafios da educação diante da dimensão política do “Escola sem Partido” e a partir da formação dos discentes do curso de licenciatura em geografia dos Sertões de Crateús.



As escolas núcleos são de caráter público, mas de entes federativos diferentes, sendo duas do Estado e uma do Município. É válido ressaltar que, nessas instituições, temos concepções pedagógicas e realidades amplamente diferentes. Em uma, iremos denominar de L10, temos um modelo de educação já consolidado, com uma tendência pedagógica num viés libertador, crítico social dos conteúdos e um perfil de estudante que, em suma, não se encontra na periferia.

Por outro lado, em outra escola, denominada G12, não encontramos um perfil de educação consolidado, mas transitório (libertário e libertador) quanto às linhas de tendências pedagógicas, embora algumas vezes transite também na liberal tradicional. A escola pesquisada está situada em um bairro periférico, tendo um perfil de estudantes de baixa renda e vulnerabilidade, oriunda da desigualdade social e da ausência de políticas públicas. Na outra, intitulada de C11, é notório a consolidação gradativa de uma tendência numa perspectiva mais progressista (com ênfase a crítico social dos conteúdos) atendendo um perfil de estudante da periferia, mas em sua maioria filhos de pais participantes de movimentos sociais.

Quanto à abordagem feita por meio de questionários, para as supervisoras das escolas núcleo do PIBID, foi possível perceber a busca por uma direção de tendência pedagógica mais progressista quando perguntamos “qual a tendência mais atuada em suas práticas ou quais as mais vivenciadas?”. Diante disso, as tentativas de fundamentar esse novo horizonte progressista na escola como um todo são corriqueiras. Vejamos as respostas:

“Estamos trabalhando mais na tendência progressista libertadora e tendência progressista “crítico social dos conteúdos ou histórico crítica” (L10)”.

“Sempre procuro ser dinâmica, muita aula de campo, mesclo muito o livro didático com o pouco que o aluno traz consigo” (C11).

“Partimos de uma visão mais progressista onde o trabalho escolar deve ser estudado e partilhado coletivamente entre todos da comunidade escolar, obtendo uma perspectiva crítica para sociedade” (G12).

Nesse sentido, podemos afirmar que se torna um desafio da conjuntura educacional concretizar, de fato, uma tendência progressista nessas escolas que estão submetidas à ordem ideológica imposta pelo Estado. Como a lógica do capitalismo é cada vez mais se aperfeiçoar e usar novas técnicas para enganar o corpo social, a tendência é também modificar o discurso e apresentá-lo implicitamente.

Considerando a análise enquanto discentes e bolsistas do PIBID, as afirmativas L10, C11 e G12 são verídicas. Por certo, em ambas as escolas já se tem um modelo que tende a uma análise crítica e humanista. A última assegura a transitoriedade nas tendências pedagógicas, viabilizando o discurso da inclusão do debate significativo a respeito das realidades sociais, da diversidade em geral, mas também, levando o debate da cultura preparado para atender às



necessidades da sociedade. Como bem diz Pimenta (2012), ‘é necessário estarmos firmes numa gestão democrática e comunicativa, contrariando-se, assim, a neutralidade do “Escola Sem Partido” e da escola capitalista.’

A autora, como observado, passa a ideia de uma educação progressista. Entretanto, apenas duas das supervisoras trabalham nesta linha. Daí, podemos analisar outro item. No que se refere à formação continuada, percebemos apenas as supervisoras das escolas L10 e C11, têm acesso a esta formação. Ambas respectivamente afirmaram que:

“Sim, tenho acesso a cursos de formação continuada constantemente. É importante está se atualizando” (L10).

“Sim. O governo do Estado do Ceará investe muito nisso. Terminei ontem uma sobre as categorias geográficas” (C11).

Ao contrário do ponto de vista apresentado pelas supervisoras, das escolas L10 e C11, a G12, afirmou o seguinte: “Já tive”. Logo, nota-se o quanto é importante à formação continuada para se aproximar de uma tendência de caráter mais dialógica e horizontal. Entretanto, no sistema capitalista, a prática escolar é fragmentada: “A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola [...]” (LIBÂNEO, 2001, p.19). Então, é válido afirmar que a educação é ideológica e suas práticas pedagógicas estão mais voltadas para atender ao capital em particular. Portanto, implementar uma escola para todos e uma tendência que realmente leve à emancipação, é um dos maiores desafios da educação.

Nesse ínterim, a formação de professores no Brasil precisa de mais inovações e, sobretudo, de investimentos, tendo em conta o perfil de profissional que reproduz o discurso do “Escola Sem Partido.” A respeito desse ponto foi questionado sobre e fica claro que ainda se tem uma pequena aplicação de recursos no magistério. É válido afirmar criticamente, nesse sentido, que estão usando o sucateamento como política pública. O atual Governo corrobora com os ideais do Projeto de Lei Escola Sem Partido, pois atenta a cidadania e não tem projetos constitucionais para a educação e formação no magistério. Desse modo, as opiniões apresentadas são variadas no que tange à construção da docência. Afinal, o Governo é anacrônico.

“A política de formação de professores a partir do meu ponto de vista ainda carece de incentivos, principalmente por parte dos órgãos fomentadores” (L10).

“Após a LDB de 1996, muita coisa melhorou. Os sistemas de ensino passaram a investir mais nesse campo. Mas ainda falta muita coisa a ser feita. Contudo, é necessário que a categoria comece a lutar também por esse aspecto já que quanto mais formação, mais aprendizagem” (C11).

“São disponibilizados poucos cursos e até mesmo recursos para formações devido à crise financeira instalada no governo brasileiro” (G12).



Agora, se tratando de uma educação voltada à cidadania, o conhecimento, no que diz respeito às políticas do “Escola sem Partido”, é primordial. Para isso, as supervisoras foram questionadas sobre a realização de leituras a respeito do projeto do “Escola sem Partido”. Assim, temos as seguintes respostas:

“Sim realizei leituras e promovi debates na escola” (L10).

“Sim, muitas. Tenho a disciplina Teorias das Ciências Sociais II no mestrado só sobre esse tema. Acho que essa ideologia não disse ainda ao que veio. Muito se fala se castra, se tolhe as pessoas, mas esse movimento, até agora não disse a que veio. E cabe a nós, de fato, questionarmos isso e indagar por propostas concretas. Até porque a escola é ideológica. Precisamos saber, a serviço de quem está essa ideologia” (C11).

“Sim. Acredito que a escola deve fazer um trabalho de conscientização para os alunos” (G12).

Com certeza, deve-se levar o debate para a escola, pois é essencial que todas as escolas realizem leituras sobre a temática, uma vez que o “Escola sem Partido” já expôs claramente a sua ideologia e para que viesse, além disso está claro que seu projeto é alienador, visto que está evidente em suas formas de atuação e comportamento na sociedade, diante disso, a conjuntura educacional atual tem que sistematizar a discussão em diversos âmbitos sociais.

Ademais, enquanto categoria profissional e docente em geografia, indagamos sobre os desafios do ensino de geografia na atualidade, considerando-se a análise crítica do espaço geográfico numa totalidade. Como pontos principais, é notável o real boicote do Governo para com o ensino crítico, a desvalorização dessa ciência que nos possibilita analisar o mundo e para enfatizar, a ausência de recursos para que tenhamos uma educação de qualidade.

“[...] o destaque vai para a superação da produção científica, visto que existe uma dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física [...]. Posso citar também os ataques do governo à educação, de modo geral, que leva a produção científica a passar por momentos difíceis e a sala de aula é quem perde com esses retrocessos, visto que sem pesquisa não tem como repensar o ensino dentro da geografia escolar” (L10).

“Começamos por destacar que só é valorizado nas avaliações externas, português e matemática. Embora esse ano, o SPAECE tenha colocado geografia, história e ciências. Em seguida o nosso aluno que em sua grande maioria não está muito aí pra nenhuma disciplina, em geral, falta objetivo de vida” (C11).

“A falta de recursos perante as aulas práticas, os materiais lúdicos são difíceis de se confeccionar pois os recursos da escola são poucos” (G12).

Por fim, para refletirmos e repensarmos a educação que estamos falando e para quem, Rios (1994, p.76) acrescenta:

“O desafio está mesmo em esclarecer o que significa esse “ensino de boa qualidade”. Por vezes ele é identificado como aquele que vai “ao encontro das necessidades do educando”. Entretanto, com frequência o discurso ideológico máscara o que se faz na escola, sob a alegação de ir ao encontro das necessidades”.

É necessário refletir em inúmeros autores sobre formação de professores e, nesse caso, fazendo um recorte nos Sertões de Crateús, nos reportamos a Libâneo e Freire para explicitar



esta necessidade reflexiva: “Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.” (LIBÂNEO, 1992, p.8). Ela propõe uma análise crítica do sistema vigente (capitalismo), defendendo a autonomia, a inclusão e mostrando que “ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo.” (FREIRE, 2003, p.23). É oportuno afirmar que ensinar exige ética, docência, decência e, sobretudo compromisso político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta produção acadêmica, evidencia-se os reais objetivos do “Escola Sem Partido” e suas ideologias no campo educacional. É, portanto, um projeto político e partidário que com a ajuda das mídias sociais dentre outros aparatos de alienação, tenta criminalizar o professor ao se posicionar em sala de aula. Além disso, pretende determinar o que o aprendiz deve pensar e como se posicionar de forma que respeite os valores da família nuclear, defendendo uma educação moral, religiosa e sexual nos trâmites conservadores e patriarcais. Em suma, impedindo espaços para o “pensar crítico” e/ou para o debate dos temas transversais que são extremamente importantes para o currículo escolar.

Nessa perspectiva, os desafios que se tem frente ao discurso do projeto “Escola sem Partido”, remete em geral a toda a educação, tendo em vista, que este projeto e suas políticas não pretendem que a escola debata temas como: o racismo, homofobia, feminismo, Lgbtfobia, mas que por sua vez, unifica as visões no que se refere à política em geral. Assim, é importante revelar ao público a ideologia desse projeto que leva à educação a barbárie. Uma vez que, a partir das discussões sobre formação de professores de geografia, é evidente o alto grau de periculosidade que a retórica da “Escola Sem Partido” possibilita a educação, e com isso teremos uma educação opressora que expressa uma realidade totalmente pacífica, sem a materialidade da luta de classes.

No presente texto, é perceptível a total fragmentação da pluralidade de ideias no que se refere às práticas do “Escola Sem Partido” que é, sem dúvida, um projeto apoiado por uma ideologia política que usa o sucateamento como uma política pública, haja vista que em seus discursos se tem a defesa de que há doutrinação da esquerda nas escolas. É notória também, a defesa do radicalismo e legitimação das propostas conservadoras, logo, o professor não é educador assim como outras concepções de escolarização desse projeto. Apesar disso, devemos sim, discutir temas que proporcionem a compreensão acerca da conjuntura política, seus lugares



de fala, sua territorialidade, a história marcada por inúmeras hostilidades entre muitas discussões pertinentes.

Conforme observado, é um tipo de educação que não oportuniza se reconhecer enquanto sujeitos históricos de saberes historicamente acumulado. De fato, segue uma lógica econômica, pois a educação é dualista, ou seja, sempre a favor da elite. Logo, é necessário pensar em uma educação com práticas emancipatórias em que os aprendizes sejam incluídos e possam ter múltiplas aprendizagens, até mesmo percebendo as contradições de tal projeto e do sistema capitalista. Dessa maneira, poderemos ter uma emancipação humana. E, os desafios da educação são grandiosos, pois estamos numa conjuntura em que não se pensa na desbarbarização da educação e nem ao menos, se cogita por escolas democráticas.

Portanto, a educação enquanto direito social, deve ser acessível a todas as camadas sociais e não usada como mercadoria. Dessa forma, o artigo traz uma implicação reflexivo-dialógica quanto aos desafios que temos frente a essas concepções ultrapassadas de educação defendida pela elite e por seu projeto de manobra de massas. Em síntese, faz-se necessário, ter o diálogo como ferramenta base para o ensino e aprendizagem e desconstruir a ideologia autoritária que oculta à educação num viés libertador.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 369-392, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus Editora, 1998.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Vozes, 1995.

Ed KIRCHNER, Renato; CIPOLINI, Marly Otani. **A educação contra a barbárie: um confronto entre os ideais adornianos e jonasianos**. Horizontes, v. 31, n. 1, 2013. Educadores/MEC, 2010.

EDUCATIVA, Ação. **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

FARIAS Isabel Maria Sabino de. Inovação, mudança e cultura docente. In: **Os professores e processo de mudança**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.



FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido.** Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire - Pensamento e Ação no Magistério.** São Paulo: Editora Scipione, 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** Edições Loyola, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da Escola Pública-** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

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

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** / Lino de Macedo. - Porto Alegre: Artmed, 2005. 1. Educação- Ensaio. I. Título.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antonio (org) **Vida de professores.** Portugal: Editora Porto, 1992.

OLIVEIRA, Raquel de Gomes. **Estágio Curricular Supervisionado - horas de parceria escola-universidade.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S.L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da educação.** Zahar, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. As dimensões da competência do educador. In: **Ética e competência.** 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** In: Ética e competência. 1994.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, AI Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Artmed Editora, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41ª Edição. 2009.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** UFAL, 2012.