

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GABRIELA RIBEIRO DE CAMPOS

**OS CÍRCULOS DE ESTUDO COMO ALTERNATIVA PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CURITIBA

2017

GABRIELA RIBEIRO DE CAMPOS

**OS CÍRCULOS DE ESTUDO COMO ALTERNATIVA PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

C198c
2017 Campos, Gabriela Ribeiro de
Os círculos de estudo como alternativa para a formação continuada de
professores da educação básica / Gabriela Ribeiro de Campos ; orientadora:
Maria Lourdes Gisi. – 2017.
139 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2017
Bibliografia: f. 133-139

1. Educação básica. 2. Professores de ensino fundamental – Formação.
3. Educação permanente. I. Gisi, Maria Lourdes. II. Pontifícia Universidade
Católica do Paraná. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 372

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 807
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Gabriela Ribeiro de Campos

Aos oito dias do mês de junho do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Prof.^a Dr.^a Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns, e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Dissertação da candidata **Gabriela Ribeiro de Campos**, ano de ingresso 2016, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "OS CÍRCULOS DE ESTUDO COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 15:45. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca recomenda, devido a qualidade do trabalho apresentado, a sua publicação

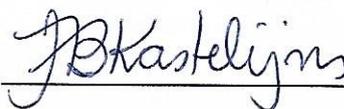
Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi



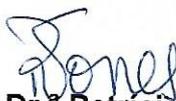
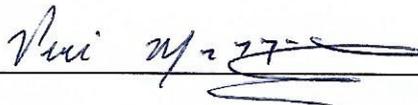
Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns



Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida



Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

A Deus. A Roberto e Maria, meus alicerces e exemplos de vida. A Igor Roberto, por toda ajuda prestada com amor e carinho. À Prof. Dra. Maria Lourdes, pela atenção e apoio durante o processo de orientação. Ao Prof. Dr. Peri, por ter sido um segundo pai para mim ao longo de todo o processo. A Lucas, fonte de amor e incentivo. E aos amigos que estiveram ao meu lado, me dando força e coragem para seguir adiante.

RESUMO

Uma pesquisa chamada *Determinantes do desempenho escolar no Brasil* revelou que docentes que frequentaram cursos de capacitação não conseguiram fazer com que seus alunos aumentassem seu desempenho no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb. Segundo o estudo, "quando se trata do ensino público e dos cursos de capacitação oferecidos aos professores dessas redes, a constatação é que eles não estão fazendo diferença no desempenho dos alunos". Esses dados mostram claramente que, independentemente da quantidade de cursos de formação continuada realizados pelos professores, suas práticas em sala de aula continuam praticamente inalteradas. A principal explicação para esse fenômeno está no conceito de formação continuada assumido no Brasil e no que é tradicionalmente ofertado como tal para os professores da educação básica da rede pública brasileira. A pesquisa vai além da esfera da formação continuada de professores, buscando compreender a realidade na qual esses profissionais estão inseridos (a educação básica brasileira), a escola dentro da lógica capitalista e o impacto do neoliberalismo na educação. Nessa direção, como toda política educacional reflete determinado projeto de sociedade e colabora para a sua consolidação, também foram trazidas à luz as leis pertinentes ao tema. Em julho de 2015 foi outorgada a Resolução nº 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Essa Lei abriu uma oportunidade sem precedentes para formas de educação continuada que superam os modelos conservadores, afirmando que a formação continuada compreende: "[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, **grupos de estudos**, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica" (BRASIL, 2015, grifo nosso). Diante disso, a pergunta que orientou esta pesquisa foi: de que forma os círculos de estudo podem se configurar como uma alternativa viável e enriquecedora para a formação continuada de professores de educação básica da rede pública brasileira? O objetivo geral foi compreender os círculos de estudo com profundidade e verificar de que forma eles podem ser uma alternativa para a formação continuada de professores. Os objetivos específicos foram: a) mostrar a influência do neoliberalismo na educação brasileira; b) problematizar a formação continuada ofertada aos professores de educação básica; e, c) compreender os círculos de estudo no que se refere a sua contribuição para a formação continuada de professores para a educação básica. O método que guiou a escrita deste trabalho foi a hermenêutica, através da apreensão, da compreensão, da interpretação e da comunicação. Constatou-se, assim, que os círculos de estudo são uma alternativa viável para trazer à educação brasileira uma formação continuada conforme a prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente. Trata-se de um método que valoriza a coletividade, a autonomia, estimula a reflexão crítica e faz da democracia sua própria base de funcionamento.

Palavras-chave: Círculos de Estudo. Formação Continuada. Educação Básica

ABSTRACT

A survey titled *Determinants of School Performance in Brazil* indicated that teachers who performed continuous training failed in making their students' performance increase on the National Basic Education Assessment System – Saeb. According to the research, “the continuous training offered to the teachers of the public education system are not making a real difference in the students' performance”. This fact clearly shows that, regardless of the amount of continuous training attended by teachers, their classroom practices remain almost unchanged. The main explanations for this phenomenon are the concept of continuous education considered in Brazil and what is traditionally offered for teachers as such of basic education of the Brazilian public system. This master's thesis goes beyond the sphere of teachers' continuous formation, looking for understanding the reality where these professionals are inserted (the Brazilian basic education), the capitalist logic that involves the schools and oriented this agenda in the country and the impact of neoliberalism in education. In addition, as the educational policies reflect a particular project of society and contribute to its consolidation, were also brought to light the relevant laws to the theme. In July 2015 was awarded the Resolution N° 2, which defined the national curriculum guidelines for initial and continuous professional development. This document promoted an unprecedented opportunity for types of continuous training that overcame the conservative models, stating that continuous education comprises: “[...] collective, organisational and professional dimensions, as well as the pedagogic process of rethinking knowledge and values, and involves extension activities, **study groups**, meetings, educational courses, programs and actions beyond the minimum training required for the exercise of the Magisterium in basic education ”(BRAZIL, 2015, emphasis added). Based on that, the question that oriented this research was: how can the study circles be a viable and enriching alternative for the continuous professional development for teachers of basic education of the Brazilian public system? The overall purpose was to understand the study circles with depth and check how they can be an alternative for the continuous professional development. The specific purposes were: to) show the influence of neoliberalism in Brazilian education; b) discuss the continuous training offered to the teachers of basic education; and c) understand the study circles and their contribution to the continuous training of teachers for basic education. The method applied in this master's thesis was the hermeneutics, by the apprehension, the understanding, the interpretation and the communication. Therefore, it was verified that the study circles are a good alternative to offer to the Brazilian education a continuous professional development envisaged by the Curricular National Guidelines for teacher training. This method prizes the collectivity, the autonomy, stimulates critical thinking and makes of democracy its own base of functioning.

Key-words: Study Circles. Continuous training. Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Características dos círculos de estudo agrupadas em categorias pelo critério de semelhança	89
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados IDEB, PROVA BRASIL-SAEB e Taxa de Aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano da rede pública de 2007 a 2015.....	44
Tabela 2 – Resultados IDEB, PROVA BRASIL-SAEB e Taxa de Aprovação dos alunos do 6º ao 9º ano da rede pública de 2007 a 2015.....	44
Tabela 3 – Resultados IDEB, PROVA BRASIL-SAEB e Taxa de Aprovação dos alunos do Ensino Médio da rede pública de 2007 a 2015.....	44
..	
Tabela 4 – Matrícula inicial na Educação Infantil, ensino regular, nas redes Estadual e Municipal entre 2010 e 2015.....	45
Tabela 5 – Matrícula inicial no Ensino Fundamental, regular, nas redes Estadual e Municipal entre 2010 e 2015.....	45
Tabela 6 – Matrícula inicial no Ensino Médio, regular, na rede estadual e municipal entre 2010 e 2015.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PERGUNTA DE PESQUISA.....	14
OBJETIVOS.....	15
MÉTODO.....	16
1. A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	25
1.1. A ESCOLA CAPITALISTA: O PAPEL DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO	25
1.1.1. <i>Currículo e avaliação</i>	28
1.2. O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO.....	34
2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO DOMINANTE	52
2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A NORMATIZAÇÃO NEOLIBERAL.....	54
2.2. CONTEXTO ATUAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL.....	63
2.3. NOVOS RUMOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	75
3. OS CÍRCULOS DE ESTUDO	77
3.1. CONCEITO E HISTÓRIA DOS CÍRCULOS DE ESTUDO	77
3.2. A "GRAMÁTICA" DOS CÍRCULOS.....	85
3.3. PARTICIPAÇÃO	100
3.4. UMA PERSPECTIVA INTERNACIONAL	103
4. A APROPRIAÇÃO DOS CÍRCULOS DE ESTUDO EM CONTEXTOS DEMOCRÁTICOS: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DA PONTE E DOS CÍRCULOS DE CULTURA DE PAULO FREIRE	106
4.1. A ESCOLA DA PONTE	107
4.1.1. <i>A formação continuada de professores na Escola da Ponte</i>	111
4.1.2. <i>O uso dos círculos de estudo</i>	113
4.2. PAULO FREIRE E OS CÍRCULOS DE CULTURA.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

Atualmente, os programas de formação continuada¹ ofertados aos profissionais da educação básica da rede pública estão alicerçados na racionalidade técnica e partem do pressuposto que a solução dos problemas encontrados no cotidiano profissional está na aplicação rigorosa de teorias científicas. Para isso, os profissionais devem receber cada vez mais formação para se tornarem técnicos e especialistas competentes.

Nessa perspectiva, a formação continuada comumente se dá por meio de cursos, palestras, seminários, entre outros, nos quais especialistas falam por um longo tempo sobre o assunto que dominam para uma plateia repleta de professores. Mas quem são esses professores? Quais são suas experiências profissionais e pessoais? Quais são suas angústias, seus desejos de conhecimento? Raramente isso é levado em conta nessas ocasiões.

Na verdade, já faz parte da realidade dos professores o anonimato, o isolamento e sua desvalorização como seres humanos com suas características psicológicas, psicossociais, com suas experiências e seus saberes. Muitos trabalham em mais de uma escola ao mesmo tempo; vivem uma rotina corrida devido às muitas horas-aula e às poucas horas-atividade; esforçam-se constantemente para atingir as metas colocadas pelo sistema educacional e obter reconhecimento profissional; etc.

Engolido pelo dia-a-dia, o professor não tem mais tempo para refletir sobre sua prática, para pensar sobre a educação, para se perguntar o que eu quero aprender? No que eu quero melhorar? O que me aflige? E, a partir de seus questionamentos, assumir a frente de seu processo de aprendizagem ao longo da vida. Esse contexto também transformou os professores em seres isolados, que não conversam mais com seus pares, o que inviabiliza o aprendizado coletivo.

É certo que uma visão técnico-racional ainda está muito presente na educação brasileira:

Na tradição liberal clássica, estar em formação correspondia a estar em preparação para ensinar. Na segunda década deste século, tomou

¹ Neste trabalho, optou-se por utilizar o termo “formação continuada” ao invés de “formação permanente” ou “formação ao longo da vida” por ser o termo mais recorrente no meio educacional e por ser a nomenclatura utilizada nas leis pertinentes ao tema.

forma uma tradição que viria a incidir em perspectivas de eficácia social. A tônica na racionalidade técnica iria perenizá-la até aos nossos dias, ainda que travestida [...] (PACHECO, 2014a, p. 16).

Esse fato influencia diretamente o perfil do profissional que se almeja tanto para a educação básica quanto para professores de outros níveis. Segundo Arroyo (1999), "a visão tecnicista, utilitária e mercantil [...] marginalizou o que há de mais permanente - as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício" (p. 147).

Esse movimento de deixar de lado tais dimensões permanentes e históricas, conforme o autor, "reduziu a educação ao ensino, à transmissão de informações, ao treinamento de competências demandadas em cada conjuntura de mercado". Como consequência, "o perfil de profissional que restou é esse que estamos formando ou deformando nas últimas décadas" (ARROYO, 1999, p. 147).

Minha pesquisa mostra que o pensamento liberal já está internalizado nos atuais e futuros profissionais da escola. Os professores de hoje e de amanhã são os alunos de alguns anos atrás, em geral educados em modelos conservadores de ensino. Portanto, a esses profissionais o que realmente interessa, conforme Santos & Mesquida (2007), é aprender aquilo que os prepare para tarefas concretas e pontuais e é dentro dessa lógica que muitos cursos de formação continuada se enquadram. De acordo com Pacheco (2014a):

Na definição de profissionalidade docente, raramente se reconhece o professor como detentor de controle sobre a profissão e as condições de seu exercício. O controle das condições de trabalho está cometido à administração escolar. Não surpreende que os professores tenham desenvolvido atitudes defensivas, que os remeteram para níveis inferiores de autonomia e reconhecimento social. O professor circunscreve o exercício da autonomia ao espaço da sala de aula. A consideração da escola como lugar privilegiado de formação fica comprometida (p. 48).

A visão conservadora abriga ainda a noção de que a qualificação profissional é um requisito indispensável à implantação de mudanças na escola, como bem coloca Santos & Sommerman (2009). Questiona-se então: quem vai dar conta dessas inovações? E se conclui que é preciso preparar e capacitar os professores para as novas tarefas. Para Arroyo (1999):

Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as maiorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos (p. 146).

Voltando o olhar para o professor, vê-lo apenas como o profissional responsável pela transmissão de conteúdos a um grupo homogêneo de alunos é um conceito ultrapassado. Na concepção de Falsarella (2004), ser professor não é mais ser um mero informante, mas sim um formador a partir de sua relação com seus alunos. São as atitudes e posturas desse profissional que levarão os educandos "a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade" ou a serem simples "receptores de uma cultura social e escolar que nada lhes diz, muitas vezes vazia, alheia, descolada de sua realidade [...]" (FALSARELLA, 2004, p. 48).

Nesse contexto, a formação continuada apenas replica o mesmo padrão de formação praticado nas escolas e utilizado na formação inicial dos docentes. Trata-se de dar continuidade à lógica de um sistema educacional carregado de valores históricos, diretamente influenciado pelo neoliberalismo e ainda baseado no paradigma da racionalidade técnica. Acredita-se que esse modelo de formação é altamente eficaz na preparação dos professores e, por esse motivo, indispensável na tarefa de aumentar a qualidade da educação.

De acordo com Boneti (2011), toda política educacional reflete determinado projeto de sociedade e colabora para a sua consolidação. Curiosamente, até o início do século XXI não havia nenhuma lei especificamente voltada à formação continuada dos professores da educação básica da rede pública. As ações nesse âmbito eram tomadas com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Foi então que em junho de 2003 foi aprovada a portaria nº 1.403, a qual instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Essa Lei seguiu a mesma lógica mercadológica, racional e tecnicista que as anteriores e, apesar de continuar válida, parece não ter vigorado. Posteriormente, em julho de 2015 foi outorgada a Resolução nº 2, que

definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Pode-se dizer que essa última Lei, sim, inaugurou um discurso educacional mais humano e inovador e o artigo 16 do capítulo da formação continuada dos professores do magistério abriu uma oportunidade sem precedentes para formas de educação continuada como os círculos de estudo, uma vez que afirma:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, **grupos de estudos**, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Uma pesquisa chamada *Determinantes do desempenho escolar no Brasil*, realizada em 2007 e referenciada por Pacheco (2014a), revelou que docentes que frequentaram cursos de capacitação não conseguiram fazer com que seus alunos aumentassem seu desempenho no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb. De acordo com o estudo, "quando se trata do ensino público e dos cursos de capacitação oferecidos aos professores dessas redes, a constatação é que eles não estão fazendo diferença no desempenho dos alunos", mesmo que normalmente sejam divulgados como boas iniciativas para melhorar a qualidade do ensino. Esses dados mostraram, portanto, que independentemente da quantidade de cursos de formação continuada frequentados pelos professores, suas práticas continuaram inalteradas ou com poucas mudanças.

Diante disso, os círculos de estudo aparecem como uma alternativa real para trazer à educação brasileira uma formação continuada conforme a prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente. Assim, como diz Pacheco (2014a), "a formação transforma-se num processo de consciência do mundo e de elucidação do significado das relações interpessoais, com a instituição e com o saber, e traduz-se na não dissociação do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento pessoal" (p. 29).

A educação realizada por meio dos círculos de estudo valoriza a autonomia de seus participantes; desenvolve-se a partir do conhecimento de

cada aprendiz e das trocas feitas de maneira coletiva, em busca da construção de um conhecimento novo para todos; estimula a reflexão crítica e faz da democracia sua própria base de funcionamento.

A formação não deve ser entendida como sinônimo de modelação, formatação, segundo Pacheco (2014a). Deve estar diretamente ligada, como indica Pain (1990), "às mudanças de comportamento duráveis nos indivíduos e nos grupos, que são consequência da estabilização de comportamentos pontuais, da aquisição de conhecimentos na ação e na capitalização da experiência pessoal e coletiva" (p. 130).

Na concepção de Leal e Guimarães (2001), "a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática reflexiva abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente" (p. 2). Afinal, "não basta uma maneira segura de ensinar o conhecimento de novas teorias no campo das ciências, o professor precisa cultivar atitudes de reflexão sobre sua prática" (p. 2).

Corroborando com os autores, Pacheco (2014a) diz:

A formação, como processo complexo de apropriação crítica e criativa de elementos científicos, culturais e técnicos, implica a descentralização do sujeito-agente de formação e a compreensão das intersubjetividades, solidariedades e autonomias vividas na resolução de problemas comuns. Nesta alquimia coletiva se engendram, estudam e solucionam problemas sociais e comunitários (p. 48).

Isso posto, Imbernón (2010) é enfático ao dizer que uma mudança nas políticas e nas práticas da formação continuada de professores é necessária. Por isso é indispensável dar luz a esses movimentos que, nesse momento, se encontram em fase embrionária no contexto educacional brasileiro, mas que são vitais para que as transformações urgentes pelas quais clama a sociedade atual aconteçam. Compreender os círculos de estudo e sua real potencialidade na educação brasileira é buscar um lugar para a criatividade, para a autonomia, para a reflexão, para uma formação humana.

Pergunta de pesquisa

A pergunta que orientou a pesquisa nesta dissertação, foi: de que forma os círculos de estudo podem configurar-se como uma alternativa viável e

enriquecedora para a formação continuada de professores de educação básica da rede pública brasileira?

Objetivos

O objetivo geral desta dissertação foi compreender os círculos de estudo com profundidade e verificar de que forma eles podem configurar-se como uma alternativa viável e enriquecedora para a formação continuada de professores de educação básica da rede pública brasileira.

Os objetivos específicos foram: a) mostrar a influência do neoliberalismo na educação brasileira; b) problematizar a formação continuada ofertada aos professores de educação básica; e, c) compreender os círculos de estudo no que se refere a sua contribuição para a formação continuada de professores para a educação básica.

Apesar de ter me formado em Jornalismo e ter iniciado o mestrado em Educação sem ser da área, sempre gostei de ler sobre o assunto. Certo dia meu pai me deu uma série de crônicas do Rubem Alves para ler, nas quais o autor falava com paixão e entusiasmo sobre uma certa "Escola da Ponte" (eu não olhava nos olhos do Rubem Alves enquanto lia, mas era como se eu visse o brilho no olhar dele através de cada palavra no papel). E eu fui tomada por aquela euforia também, pois sempre senti o desejo de romper com muito do que existe na educação hoje e sempre achei que isso era impossível.

Foi então que as reviravoltas da vida me fizeram ingressar no mestrado de Educação e antes mesmo de começar as disciplinas eu já sabia sobre o que queria escrever: a Escola da Ponte. A partir da leitura da obra *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*, escrita por José Pacheco, o idealizador da Ponte, tomei conhecimento dos círculos de estudo, uma educação não-formal de adultos fascinante e pouquíssimo conhecida no Brasil. Também sempre me interessei muito pelas ideias de Paulo Freire e logo associei o tema com os círculos de cultura. Foi então que decidi aprofundar os estudos sobre o assunto.

A empolgação veio então da alegria em poder compartilhar com as pessoas mais informações sobre os círculos de estudo e mostrar, de alguma maneira, que a formação dos docentes brasileiros pode ser mais autônoma e libertadora (FREIRE, 2015). Não precisa estar voltada apenas para o técnico-profissional (que é importante para a nossa sociedade), mas também pode levar

em conta a formação humana e pessoal dos professores e contribuir para uma sociedade mais democrática e realizada.

Método

O método que guiou a escrita deste trabalho foi a hermenêutica. Em primeiro lugar, esse modo tem como uma de suas premissas o ponto de partida em uma situação macro e, conforme o estudo vai se aprofundando, parte para realidades mais específicas. Essa característica foi exatamente ao encontro do movimento que pretendi fazer nesse trabalho: sair de um contexto educacional mais amplo (a educação básica pública brasileira e os impactos do neoliberalismo nessa esfera) e chegar em uma realidade específica (a formação continuada de professores da educação básica pública no Brasil).

Em segundo lugar, a leitura dos textos através da hermenêutica segue uma lógica de quatro passos: a apreensão, a compreensão, a interpretação e a comunicação. Os três primeiros estágios se efetivam no momento da leitura e da reflexão sobre o que foi lido. O quarto e último se realiza no momento da escrita. Todo esse movimento se sustenta em referenciais como: os fatores históricos, o texto em si, o que o autor quis dizer, as “lentes” do próprio leitor, qual a relação do que foi lido e interpretado com o tema de estudo. Esse exercício foi realizado ao longo de todo o percurso de formulação desta dissertação.

Por fim, a hermenêutica é um método que se opõe ao conservadorismo, da mesma forma como eu me posiciono neste trabalho. Tal estratégia, portanto, permite-me aparecer no texto, que eu me coloque frente ao tema em discussão e isso corresponde aos valores pedagógicos que eu defendo nesta dissertação.

Nesse sentido, a fim de compreender o método em questão de maneira mais consistente e conseguir aplicá-lo de maneira correta, realizei uma revisão de literatura com base nos principais autores que falam a respeito da hermenêutica.

Na velha tradição, anterior à teoria pós-romântica da ciência, o problema hermenêutico se dividia em três partes que compunham o modo através do qual a compreensão interpretativa se realizava: *subtilitas intelligendi* (compreensão); *subtilitas explicandi* (interpretação) e *subtilitas applicandi* (aplicação) - termo acrescentado mais tarde, durante o Pietismo (GADAMER, 1997, p. 459).

A hermenêutica romântica, como era denominada, tinha como objetivo principal atingir a subjetividade daquele que fala. Estava voltada para o componente psíquico por detrás da mensagem, e não para a linguagem utilizada no texto. É nessa interpretação que, segundo Ricoeur (1988), se realiza o projeto mesmo de uma hermenêutica.

Essa interpretação psicológica é atribuída à Schleiermacher, de acordo com Ricoeur (1988), e era equivalente à interpretação gramatical: "a primeira, a interpretação gramatical, apoia-se nos caracteres do discurso que são comuns a uma cultura; a segunda, a interpretação técnica, dirige-se à singularidade, até mesmo à genialidade, da mensagem do escritor" (p. 22).

Contudo, Gadamer (1997) coloca essa premissa em cheque quando sugere que a interpretação não é um ato posterior e complementar à compreensão. Pelo contrário, compreender, na visão do autor, é propriamente o ato de interpretar e, dessa forma, "a interpretação é a forma explícita da compreensão" (p. 459).

Indo ainda mais além da hermenêutica romântica, Gadamer (1997) afirma que se trata de um processo unitário, uma vez que compreensão, interpretação e aplicação acontecem ao mesmo tempo. Afinal, para que aconteçam a compreensão e a interpretação, o texto deve ser aplicado à situação atual de quem o está lendo.

Esse raciocínio nos leva a recordar junto com Gadamer (1997) que, na sua origem e primordialmente, "a hermenêutica tem como tarefa a compreensão dos textos" (p. 570). Nas palavras de Ricoeur (1988), a hermenêutica é de fato "a teoria das operações da compreensão em sua interpretação dos textos" (p. 17) e o primeiro ponto sobre o qual se debruça é a linguagem, especialmente a escrita.

Nessa direção, Gadamer (1997) afirma que "a relação humana com o mundo é linguística e, portanto, compreensível em geral e por princípio" (p. 688). Dessa forma, compreende que a verdadeira tarefa hermenêutica se desenvolve diante dos textos escritos e a superação da leitura do texto é, pois, a tarefa mais elevada da compreensão. Em suas palavras:

O ser que pode ser compreendido é linguagem. O fenômeno hermenêutico devolve aqui a sua própria universalidade à constituição ôntica do compreendido, quando a determina, num sentido universal, como linguagem, e determina sua própria referência ao ente, como

interpretação. Por isso não falamos somente de uma linguagem da arte, mas também de uma linguagem da natureza, e inclusive de uma linguagem que as coisas exercem (GADAMER, 1997, p. 687).

Para Gadamer (1997), a linguagem é o meio através do qual se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa (p. 559). Essa troca de mensagens entre os interlocutores por meio do manejo dos conteúdos fomenta um exercício de discernimento por parte dos sujeitos, que é compreendido por Ricoeur (1988) como a própria interpretação.

O autor entende que o primeiro e mais elementar passo da interpretação consiste em "reconhecer qual a mensagem relativamente unívoca que o locutor construiu apoiado na base polissêmica do léxico comum. [...] identificar essa intenção de univocidade na recepção das mensagens" (p. 19).

Todavia, em comum acordo com Dilthey - intérprete da relação entre hermenêutica e história -, Heidegger (2005), Scheleiermacher, Ricoeur (1988), entre outros, entende-se que o contexto histórico é indispensável para o fenômeno hermenêutico. Como coloca Ricoeur (1988), "antes da coerência de um texto, vem a da história, considerada como o grande documento do homem, como a mais fundamental expressão da vida" (p. 23).

Os fatos históricos vividos desde os primórdios das civilizações foram transmitidos ao longo dos séculos por meio de diferentes formas de linguagem. Principalmente sob a forma escrita, segundo Gadamer (1997), "todo o transmitido está simultaneamente aí para qualquer presente" (p. 568).

Para o autor, a essência da tradição se caracteriza por sua linguisticidade e "adquire seu pleno significado hermenêutico onde a tradição se torna escrita" (p. 568), pois nela coexistem passado e presente. Dessa forma, as consciências do presente ganham a possibilidade de acessar tudo aquilo que foi transmitido por meio da escrita.

Assim, os registros escritos elevam-se à categoria de documentos que, de certo modo, podem ser lidos por todos aqueles que sejam capazes de lê-los. Nesse sentido, Gadamer (1997) destaca que a escrita funciona como uma ruptura com o escritor ou o autor e com o endereço concreto de um destinatário, assumindo uma existência própria. Essa é uma questão central para a hermenêutica.

Nessa direção, Ricoeur (1988) diz:

O gesto da hermenêutica é um gesto humilde de reconhecimento das condições históricas a que está submetida toda compreensão humana sob o regime da finitude. O da crítica das ideologias é um gesto altivo de desafio, dirigido contra as distorções da comunicação humana. Pelo primeiro, insiro-me no devir histórico ao qual estou consciente de pertencer; pelo segundo, oponho ao estado atual da comunicação humana falsificada a idéia [*sic*] de uma libertação da palavra, de uma libertação essencialmente política, guiada pela idéia [*sic*] limite da comunicação sem limite e sem entrave (p. 131).

Como enfatiza Ricoeur (1988), a "hermenêutica é o acesso do indivíduo ao saber da história universal, é a universalização do indivíduo" (p. 28).

Diante disso, compreende-se que tanto a história quanto a tradição abrigam apropriações e interpretações sempre novas, derivadas da relação dos interlocutores de sua época com interlocutores de outros períodos através de documentos históricos. Diante desse fato, Gadamer (1997) bem observa que "uma interpretação correta em si seria um ideal sem pensamentos incapaz de conhecer e essência da tradição. Toda interpretação está obrigada a entrar nos eixos da situação hermenêutica a que pertence" (p. 578).

Para além da historicidade, as reflexões hermenêuticas também passam pela relação com o outro. Na concepção de Ricoeur (1988), através da interpretação o texto deve vir à fala, mas nenhum texto fala se sua linguagem não alcançar o outro. Portanto, "a interpretação tem de encontrar a linguagem correta, se é que quer fazer com que o texto realmente fale" (p. 59).

Dilthey e Schleiermacher, ambos citados por Gadamer (1997), trazem em suas obras a dificuldade central de uma hermenêutica que situa a compreensão do texto a partir da compreensão do outro que nele se exprime. A aporia está no fato de que, segundo Ricoeur (1988), se o empreendimento toma por base um fundo psicológico, é porque visa por último à interpretação daquele que nele se expressa e não daquilo que diz o texto. Ao passo que "o objeto da hermenêutica é incessantemente deportado do texto, de seu sentido e de sua referência, para o vivido que nele se exprime" (p. 28).

Heidegger (2005) trouxe uma primeira reviravolta a esse conceito em seu livro *Ser e Tempo*. Ele percebeu que, através de uma interpretação sem saber absoluto, o historicismo poderia ser vencido por ele mesmo (sem nenhuma coincidência triunfante com qualquer saber absoluto). Mas para isso ser possível, Ricoeur (1988) defende que é preciso desvincular a hermenêutica de

uma noção puramente psicológica de transferência e interpretar o texto não em direção ao seu autor, mas ao seu sentido imanente e ao mundo que ele abre.

O mesmo autor destaca uma segunda reviravolta, suscitada pela anterior. De acordo com Ricoeur (1988), a possibilidade de acessar a si mesmo por meio do psiquismo de outro dominava todas as ciências do espírito, da psicologia à história. Essa era uma premissa de Dilthey, a qual a compreensão estava ligada ao problema do outro. Contudo, também em *Ser e Tempo*, Heidegger (2005) desvincula por completo a compreensão da comunicação com o outro.

Nessa perspectiva, Ricoeur (1988) coloca que os fundamentos do problema ontológico devem ser buscados na relação do sujeito com o mundo e não em sua relação com o outro: "é na relação com minha situação, na compreensão fundamental de minha posição no ser, que está implicada, a título principal, a compreensão (p. 31; 32). "A questão mundo toma o lugar da questão outrem. Ao mundanizar, assim, o compreender, Heidegger o despsicologiza" (RICOEUR, 1988, p. 32).

No seio dessas questões, Ricoeur (1988) coloca aquilo que julga ser o problema hermenêutico mais fundamental:

Se não podemos definir hermenêutica pela procura de um outro e de suas intenções psicológicas que se dissimulam por detrás do texto; e se não pretendemos reduzir a interpretação à desmontagem das estruturas, o que permanece para ser interpretado? Responderei: interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto (p. 56).

Diante do percurso feito até o momento, encontramos-nos em comum acordo com a ideia de Gadamer (1997) de que o que realmente importa para uma interpretação correta é manter o foco na coisa, protegendo-se contra as arbitrariedades que o autor nomeia de "felizes ideias" e contra a limitação dos hábitos imperceptíveis do pensar. Assim, aquele que deseja compreender um texto deve sempre se projetar sobre ele e, tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete deve prelinear um sentido do todo (p. 401).

Sobre esse movimento de sentido do compreender e do interpretar, Gadamer (1997) esclarece que naturalmente o sentido do texto se manifesta porque o leitor carrega consigo determinadas expectativas e uma expectativa de um sentido determinado. "A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir

sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido" (p. 402).

Porém, o autor alerta que a compreensão só atinge sua verdadeira possibilidade quando essas opiniões prévias do leitor não são arbitrárias. Portanto, cabe ao intérprete não se dirigir diretamente aos textos, guiado pelas opiniões prévias que lhe subjaz, mas examinar tais opiniões quanto suas origens e validade.

Isso quer dizer que não é necessário deixar para trás todas as opiniões primárias sobre determinado conteúdo ou esquecer as opiniões próprias, mas é preciso estar aberto à opinião do outro, ao que o texto diz. Estabelece-se, assim, uma relação entre as opiniões do outro e as próprias. As opiniões, no entendimento de Gadamer (1997), representam uma infinidade de possibilidades mutáveis se comparadas com a univocidade de uma linguagem, mas nem tudo é possível naquilo que o leitor pode esperar e encontrar sentido. Portanto, o autor alerta que quem não ouve direito o que o outro está dizendo não será capaz de integrar o mal-entendido em suas próprias expectativas de sentido.

Nas palavras de Gadamer (1997):

Aquele que quer compreender não pode se entregar, já desde o início, à casualidade de suas próprias opiniões prévias e ignorar o mais obstinada e conseqüentemente possível a opinião do texto - até que este, finalmente, já não possa ser ouvido e perca sua suposta compreensão. Quem quer compreender um texto, em princípio, precisa estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem "neutralidade" com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias (p. 405).

Isso não vale apenas para o conteúdo do texto em si, mas também no âmbito da linguagem contida nele. Conforme Gadamer (1997), "face a qualquer texto, nossa tarefa não é introduzir, direta e acriticamente, nossos próprios hábitos linguísticos [...]. Pelo contrário, reconhecemos como nossa tarefa o alcançar a compreensão do texto somente a partir do hábito linguístico epocal e de seu autor" (p. 403).

Nessa direção, o autor chega à seguinte conclusão: é somente a experiência do choque com um texto - seja porque ele não oferece nenhum

sentido, seja porque seu sentido não concorda com nossas expectativas - o que nos faz parar e perceber um possível ser diverso do uso da linguagem" (p. 403).

Relembramos aqui, também com Gadamer (1997), a regra hermenêutica de que o todo deve ser compreendido através do individual e vice e versa. Segundo o autor, essa regra procede da antiga retórica e a hermenêutica moderna a transferiu da arte da fala para a arte da compreensão. Trata-se de uma relação circular na qual "a antecipação de sentido, na qual está entendido o todo, chega a uma compreensão explícita através do fato de que as partes que se determinam a partir do todo determinam, por sua vez, a esse todo" (p. 436).

Segundo Ricoeur, Schleiermacher distingue dois aspectos no círculo hermenêutico do todo e da parte: o objetivo e o subjetivo. O primeiro diz respeito a questão objetiva de que cada texto faz parte do todo da obra de um autor. O segundo refere-se ao fato de que os textos de um autor pertencem ao todo da vida e da alma dele. A compreensão se dá a partir desse todo. Nesse sentido, Dilthey defende a existência de um ponto central através do qual se produz a compreensão do todo, ou seja, cada texto deve ser entendido a partir de si mesmo.

Foi de acordo com as noções apresentadas acima, portanto, que essa pesquisa foi desenvolvida. A fim de responder à questão que originou todo esse trabalho de pesquisa e atender aos objetivos que o fizeram florescer, tracei uma linha de raciocínio que partiu de um universo macro - a educação básica brasileira - para um universo micro - a formação continuada de professores da educação básica da rede pública e os círculos de estudo (como esclarecido anteriormente).

Não fazia sentido falar de círculos de estudos como uma possibilidade de formação continuada para os professores de educação básica da rede pública brasileira sem compreender o que se entende por formação continuada no Brasil; não seria possível falar de formação continuada sem entender a realidade dos professores que a vivenciam; era inviável entender a realidade desses profissionais sem se aprofundar na realidade da educação básica brasileira e, para entender esse universo, foi essencial retomar fatores históricos, políticos e econômicos.

Nessa direção, no primeiro capítulo do desenvolvimento falo a respeito da educação básica no Brasil, apresentando os dados mais atuais e tidos como

referência para as tomadas de decisão nesse nível educacional. Para compreender essa realidade com mais profundidade, no primeiro item do capítulo apresento a concepção de escola decorrente do sistema capitalista e o papel do currículo e da avaliação neste contexto, enquanto no segundo item abordo sobre o neoliberalismo e seus impactos na educação brasileira.

O segundo capítulo assume um direcionamento mais focado, tratando a respeito da formação continuada dos professores da educação básica no contexto neoliberal. No primeiro item, discorro sobre as políticas educacionais brasileiras que direcionam as ações de formação continuada no país, interpretando a legislação pertinente. No segundo item, procuro entender sobre o que se entende por formação continuada no Brasil. Por fim, questiono o padrão de formação continuada ofertado aos profissionais da educação básica da rede pública brasileira e aponto para a necessidade de novos rumos para a formação continuada.

O capítulo três é o centro dessa dissertação. Nele, abordo interpretativamente o tema dos círculos de estudo de maneira aprofundada e detalhada. Sua formulação foi prazerosa e árdua ao mesmo tempo, pois foi necessário, a partir do método de pesquisa utilizado, compreender o fenômeno e interpretá-lo na sua forma, no seu conteúdo e na sua repercussão.

Prazerosa porque eu sentia muita curiosidade e vontade de entender mais sobre uma maneira de educação não-formal capaz de envolver grande parte de uma sociedade, de proporcionar autonomia total aos seus participantes, de estimular a aprendizagem ao longo da vida como garantia de cidadãos críticos, democráticos e politicamente engajados.

Árdua porque o único material que encontrei em português sobre o assunto foi o livro do José Pacheco. Os demais materiais que achei sobre o tema foram fruto de diversas buscas em diferentes bancos de dados e plataformas de pesquisa por meio de termos que pudessem trazer resultados positivos e não passaram de vinte referências ao todo. Cabe aqui então voltar ao "prazeroso", porque a dificuldade fez com que eu sentisse uma imensa alegria e empolgação a cada referência encontrada.

No quarto e último capítulo, falo detalhadamente sobre duas experiências contundentes para o tema desta dissertação – a Escola da Ponte, que usa os círculos de estudo na formação continuada de seus professores, e os Círculos

de Cultura de Paulo Freire, uma das experiências brasileiras mais próximas e significativas dos círculos de estudo. Assim, abordo a apropriação dos círculos de estudo em contextos democráticos, como o sueco.

No Brasil, a escola Amorim Lima e o Projeto Âncora são as experiências nacionais mais famosas influenciadas pelo método Fazer a Ponte. Apesar disso, optei por falar da Escola da Ponte ao invés desses casos brasileiros porque o principal material de referência em português sobre os círculos de estudo é o livro escrito por José Pacheco a respeito da experiência da Ponte com esse tipo de formação continuada. Também não foram encontrados documentos oficiais falando detalhadamente sobre a formação continuada de professores na Amorim Lima e no Projeto Âncora.

1. A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Compreende-se que a ação educativa está estreitamente ligada à realidade social na qual está imersa. Na atual configuração social brasileira, segundo Romanelli (1998), a escola passou a ser utilizada para formar pessoas "ilustradas" e não "criadoras". O que se pretende pela cultura transplantada, conforme a autora, "é a imposição e a preservação de modelos culturais importados, sendo, pois, diminuta a possibilidade de criação e inovação culturais" (p. 23).

A ingênua ilusão do "sempre-assim" e o uso substancial da noção de inconsciente cultural podem, conforme Bourdieu & Passeron (2014), conduzir, eternizar e naturalizar as relações significantes que são o produto da história (p. 30). Superar a "amnésia da gênese" (BOURDIEU & PASSERON, 2014) e compreender a Educação Básica brasileira no momento atual implica no movimento de olhar para a atual conformação social brasileira, baseada no sistema capitalista.

1.1. A escola capitalista: o papel do currículo e da avaliação

Vivemos em pleno século XXI, mas temos professores do século XX e uma escola do século XIX, segundo Pacheco (2014b). Nessa direção, Santos & Sommerman (2009) afirmam que "marcas tradicionais" podem ser identificadas no ensino atual em vários momentos, como: "a supervalorização da racionalidade e da objetividade do conhecimento, os conteúdos descontextualizados, a fragmentação dos saberes, o individualismo dos professores, a disputa hegemônica entre os campos científicos" (p. 9), entre outras. Para os autores, algumas consequências disso são:

Aulas monótonas e predominantemente expositivas que não despertam o interesse do aluno; formas de avaliação restritas a cobrar memorização; pouca ligação entre o ensino e a prática; professores inflexíveis no modo de pensar, distanciados das vivências dos alunos e sem capacidade de diálogo ou de sensibilidade para motivá-los (SANTOS & SOMMERMAN, 2009, p. 9).

De acordo com Behrens (2012), a aprendizagem conservadora "fundamenta-se no positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade" (p. 47).

Nesse sentido, o paradigma denominado newtoniano-cartesiano² define a aprendizagem como um fenômeno individual, focado em objetivos específicos, controle de contingências e feedbacks constantes (MIZUKAMI, 1986).

Nessa metodologia, o ensino ocorre de maneira mecânica: o professor expõe o conteúdo aos alunos, que escutam em silêncio para absorver o conhecimento; em seguida, o professor passa exercícios de repetição, reforço e recapitulação para os alunos fazerem em sala de aula e em casa (mesmo que alguns deles não tenham entendido bem o conteúdo); por fim, são realizadas avaliações para verificar se os aprendizes sabem reproduzir o que supostamente aprenderam. Os princípios básicos são: escute, leia, decore, repita.

O erro é sancionado com rigorosidade, de acordo com Behrens (2012). Acredita-se que a repreensão e a punição irão fazer com que o aluno não repita mais o mesmo equívoco. Afinal, é preciso garantir que esses alunos saibam reproduzir o conteúdo de maneira correta a fim de que atinjam as metas e resultados das avaliações internas e externas à escola; sejam bons cidadãos e bons profissionais no mercado de trabalho.

A educação conservadora também se caracteriza por afastar sobremaneira a teoria da prática, ou seja, os alunos se queixam de que eles não conseguem aplicar aquilo que eles aprendem em sala de aula no seu dia a dia e, ainda, que nunca precisarão de muitos desses conhecimentos ao longo de suas vidas. Essa é uma questão relacionada tanto à noção tradicional de currículo quanto a forma como esses conhecimentos são ensinados.

Na concepção de Moraes (2009), a visão departamentalizada restringe o processo do conhecimento e é o que leva os professores a utilizarem técnicas como a cópia, a repetição, a imitação; a ênfase do processo pedagógico recai sobre o produto e o resultado é:

² Paradigma que influenciou e influencia até hoje praticamente todos os campos do conhecimento científico. De acordo com Khun, “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (1991, p.13). A origem da divisão do conhecimento surgiu com a teoria platônica. Segundo Platão, existiam dois mundos distintos e separados: o mundo sensível - dos fenômenos - acessível aos sentidos humanos; e o mundo inteligível – das ideias gerais e das essências imutáveis – acessado pelo homem através da contemplação e depuração dos enganos dos sentidos. No século XVI, Descartes desenvolveu o método científico racional dedutivo, que foi consolidado por Newton alguns anos mais tarde. Resumidamente, o paradigma newtoniano-cartesiano parte da dúvida metódica e segue quatro operações essenciais: a evidência, a análise, a síntese e a enumeração. Reduz-se o todo em partes para que a razão possa compreendê-lo melhor e, depois, o todo é reconstruído.

Uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese. É o professor o único responsável pela transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como tábula rasa produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade (MORAES, 2009, p. 51).

Nessas escolas, é comum que os alunos frequentem uma série condizente com a sua idade, na qual eles aprenderão os conteúdos definidos para aquele nível de aprendizagem. As crianças são agrupadas em salas de aula, nas quais sentam enfileirados e assistem a um professor que transmite conteúdos na frente de todos. O conhecimento é separado em disciplinas específicas que compõem o currículo, as aulas são delimitadas por horários e assim por diante.

Os elementos dessa configuração estrutural nada mais são do que símbolos que colaboram para o estabelecimento da ordem e facilitam o cumprimento e a fiscalização das normas tanto pelos alunos quanto pelos profissionais da área. Nesse sentido, Lüdke (1994) afirma que:

[...] o aluno entra forçosamente, sem ser consultado, é colocado em uma determinada turma, composta por meninos e por meninas que nunca viu antes e passa a ter sua vida ordenada por normas que decidem a que horas ele pode se sentar ou se levantar para ir ao banheiro, quando pode sair para comer sua merenda ou correr, brincar, até gritar, se for dentro dos 30 minutos regulamentares... Tudo isso subordinado, é claro, ao comando absoluto de uma professora, também desconhecida para ele e que, por mais que todos chamem de 'tia', tem mesmo é que cuidar para que as coisas sejam feitas dentro dessas normas, para que todos os alunos sob sua responsabilidade possam trabalhar produtivamente, fazendo jus ao direito à educação básica, que a lei lhes confere. E tudo e todos dentro dessa cena, um pouco caricata, são submetidos à avaliação (p. 196).

Aqui fica bastante claro o desejo de ordem característico da episteme moderna³, considerado como indispensável para a garantia do progresso e da civilidade. De acordo com Silva e Henning (2014), é possível perceber diversas expressões utilizadas na sociedade para nomear as coisas e os seres,

³ De acordo com Ternes (1995), em sua obra *As palavras e as coisas*, Foucault define modernidade como o ato de interrogar as condições dentro das quais se tornou possível a maneira moderna de pensar. Ternes (1995) explica que a arqueologia do saber é um campo que se presta à uma tarefa muito precisa: descrever epistemes. Ou seja, interrogar o solo a partir do qual determinadas coisas podem ser ditas, certos discursos podem aflorar, e outros, não. Segundo o autor, os estudos arqueológicos de Foucault privilegiam dois recortes na cultura europeia ocidental: a episteme clássica (séculos XVII-XVIII) e a episteme moderna (séculos XIX-XX). Dois recortes que separam, na concepção de Ternes (1995), duas maneiras de pensar.

contribuindo para um projeto de constituição de uma sociedade moderna (p. 847).

Segundo Foucault (1999), de fato as práticas de classificação das coisas e do mundo se fizeram e ainda se fazem necessárias para a garantia de progresso e civilidade. Essas práticas organizacionais se realizam por meio do cumprimento de determinadas normas, regras e medidas já internalizadas na cultura através dos discursos produzidos por diferentes instâncias sociais. Contudo, Silva e Henning (2014) aditam que essas práticas não são nada neutras: "elas estão imersas em relações de poder, participando de um jogo de forças fundamental para a manutenção da sociedade" (p. 847).

Essa é uma das maneiras de tentar compreender e explicar por que poucas mudanças revolucionárias pensadas para a educação desde o século XX foram colocadas em prática e porque, em pleno século XXI, é grande o sentimento de impotência diante de um cenário educacional difícil de romper com os modelos tradicionais em busca de movimentos libertadores.

1.1.1. Currículo e avaliação

Existem diversas compreensões de currículo na literatura especializada, as quais são interessantes de se compreender para então visualizar qual se faz mais presente na educação básica pública brasileira. Young & Whitty (1977) descrevem duas concepções contraditórias denominadas por ele como currículo de fato e currículo como prática. Eyng (2015), por sua vez, divide a noção de currículo de acordo com as teorias conservadora, crítica e pós-crítica⁴.

O currículo como fato é caracterizado por Young & Whitty (1977) como aquele que concebe a educação como um meio de transmissão cultural e forma de socialização em determinados valores e habilidades. Dessa forma, os professores são aqueles que dominam os conhecimentos históricos e devem transmitir o saber produzido por outros aos seus alunos, assim como devem inculcar valores pré-estabelecidos. Nesse caso, o currículo é visto como um

⁴ Veremos adiante que, na realidade, as teoria pós-críticas não colocam em primeiro plano o debate a respeito do modo de produção propriamente dito, suas bases teóricas, suas concepções de mundo. Dessa forma, não é possível chama-las de críticas. Além disso, como ter o pós-crítico se o crítico ainda está presente? Optei por manter as definições de currículo de acordo com as teorias citadas para fins de conhecimento e, inclusive, para trazer essa reflexão ao trabalho.

conjunto de conhecimentos objetivos, socialmente prescritos, externos ao aluno e prontos para serem adquiridos. A disciplina é tida como a melhor forma de organização do conhecimento escolar.

Nessa direção, Moreira (1994) argumenta que: "como consequência da separação do currículo e do conhecimento dos homens que o produzem, currículo e educação passam a ser vistos como impossíveis de serem transformados por professores e alunos" (p. 78).

O currículo como prática é uma concepção que se desenvolveu nos primeiros momentos da Nova Sociologia da Educação⁵, de acordo com Moreira (1994), e considera que o conhecimento é uma construção social, resultado da participação ativa dos homens ao longo da história (na qual o homem trabalhou constantemente para organizar suas relações com a natureza e seus iguais). Nessa concepção, o currículo é visto como uma seleção arbitrária de um universo repleto de possibilidades, de acordo com os interesses da classe dominante. A educação é entendida como uma atividade prática, "que ocorre através da interação humana, cujo fim é propiciar ao aprendiz a possibilidade de atribuir significados à sua vida e ao mundo" (MOREIRA, 1994, p. 78). Dessa forma, professores e alunos interagem, negociam, trocam, criam juntos ao longo do trabalho didático, sendo responsáveis pelo processo de aprendizagem. Ambos são protagonistas de seus próprios discursos e devem constantemente questionar os pressupostos que norteiam a prática escolar. Nesse contexto, não faz mais sentido ter disciplinas isoladas umas das outras, mas sim integrar as diversas áreas do saber.

Eyng (2015), por sua vez, traz definições de currículo de acordo com as seguintes teorias educacionais: a conservadora, a crítica e a pós-crítica. Segundo a autora, a teoria tradicionalista compreende o currículo como uma normatização, uma prescrição de como compreender e significar os elementos

⁵ Conforme MELO & FERREIRA (2014), a Nova Sociologia da Educação (ou Sociologia do currículo, como também costuma ser chamada) é um campo do conhecimento científico com origem em 1970 e seu enfoque está, segundo SILVA (2000), no currículo compreendido como aparelho ideológico de dominação, de disputa por poder e de contestação. Melo & Ferreira (2014) afirmam que "se em um primeiro momento a Sociologia enquanto instrumento de investigação social no campo da educação se apresenta a partir de uma perspectiva estrutural, procurando elucidar as desigualdades sociais (em todos os níveis) a partir da relação entre indivíduo, estrutura social e educação, a Nova Sociologia Social aparece como um movimento de reconceituação, [...], a fim de compreender os processos no interior da instituição escolar" (p. 148).

educacionais. São, em geral, "modelos curriculares hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutros" (EYNG, 2015, p. 36), baseados em grades curriculares, com foco nos conteúdos disciplinares.

Para a teoria crítica, de acordo com a autora, o currículo é compreendido como um espaço de resistência, um meio de libertação da opressão econômico-capitalista através da consciência, a qual é emancipadora. Nesse sentido, Silva (2007) afirma que as teorias críticas se baseiam em conceitos como: "ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência" (p. 17).

Por fim, as teorias pós-críticas se pautam em conceitos como "identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo" (SILVA, 2007, p. 17). Nessa direção, Eyng (2015) argumenta que na linha pós-crítica "os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa" (p. 37).

O modelo econômico vigente e suas estruturas se apropriaram do currículo escolar com o intuito de controlar o processo educacional no país, mas, para realizar essa empreitada, é preciso ir além. Uma das estratégias-chave de domínio e controle da educação utilizada pelos neoliberais é a avaliação, que simplesmente está em todos os níveis educacionais (básico, médio e superior); em todas as esferas (municipal, estadual, federal, pública e privada) e se aplica tanto às instituições quanto aos alunos e profissionais da área.

Lançando um olhar para dentro da escola, Lüdke (1994) afirma:

Os alunos, mais do que ninguém, são avaliados por todos: pela professora, pela supervisora (ou orientadora), pela diretora, pelos funcionários administrativos durante o recreio e permanentemente pelos próprios colegas, que estão sempre comparando seus exercícios, suas provas, seus boletins (p. 195).

Da mesma forma, os professores são constantemente avaliados: por seus próprios alunos (através de avaliações institucionais formais e avaliações informais); pelos pais de seus alunos; por seus colegas de trabalho, que comparam entre si os resultados obtidos em suas metas; pela diretora, responsável por observar o trabalho desempenhado por suas equipes; etc.

De um ponto de vista mais macro, as escolas e suas administrações também não escapam da avaliação, feita pelos pais dos alunos, pela sociedade e, principalmente, realizada pelos órgãos da administração superior do sistema escolar (LÜDKE, 1994). De acordo com a autora, essas avaliações externas às instituições tiram sua autonomia didática e colocam-nas em posição de dependência dos exames externos.

Esse movimento faz com que essas instituições, automaticamente, também percam sua autonomia para pensar no currículo escolar e tenham que adotar o currículo determinado pelo Ministério da Educação (MEC). Isso nada mais é do que o controle do currículo de fora para dentro, via avaliação, como sugere Lüdke (1994).

Nessa direção, é de extrema importância destacar que o problema não está na existência da avaliação, mas "está na forma - já que toda avaliação envolve relações de poder - e no projeto político que dá base para esta avaliação" (FREITAS, 1992, p. 150). O sociólogo suíço Perrenoud (2002), analisando as relações avaliativas dentro da escola, foi enfático ao dizer que tais relações são voltadas para a fabricação da excelência escolar.

Comumente avaliar está diretamente relacionado com medir a qualidade, as competências, o progresso de algo ou alguém. É esse o conceito de avaliação transmitido pela sociedade desde que entramos na escola, ao longo de todas as séries, no ensino superior e por toda a vida profissional. Os resultados das avaliações são a base para a comparação com o outro, para a competitividade.

Lüdke (1994) argumenta que os próprios professores se sentem confusos entre o conceito de avaliação transmitido pelos documentos oficiais e uma avaliação que corresponda ao dia a dia das escolas públicas brasileiras. Afinal, conforme a autora, "a possibilidade de sucesso de uma boa proposta de avaliação depende em grande parte de seu ajuste às reais possibilidades de percepção e de atuação dos professores envolvidos" (p. 200).

Porém, como pondera Lüdke (1994), "cada instituição vai desenvolvendo o seu tecido, seguindo o padrão orientado por seus valores e normas, e cada participante sabe que não pode se afastar demasiadamente dessas normas, sob pena de ser excluído do grupo, como desviante" (p. 198). Assim, escola e professor exercem uma grande pressão sobre os alunos, mostrando a eles através da avaliação o que deve ser valorizado ou não.

Percebe-se que pensar em avaliação é refletir sobre uma série de questões que vão desde a formação do professor até suas condições de trabalho (o ambiente escolar, o número de alunos em sala de aula, tempo para reuniões, valorização da profissão, etc.). Afim de compreender o jogo da rede da avaliação, Lüdke (1994) analisou o processo de avaliação dentro da escola de 1º grau e as conclusões desse estudo corroboram com a presente discussão.

Sua principal constatação é a de que:

[...] submeter a instituição escolar e, mais grave ainda, os alunos e seus professores, às exigências de passagem de uma série para outra, ou de um segmento para outro (por vezes em outro estabelecimento), mediante a exibição de domínio de uma determinada quantidade de saber, em um determinado período de tempo [...] representa, por si só, um grande obstáculo a qualquer proposta que procure orientar a avaliação para longe de suas atuais funções, identificadas em geral como de repressão e controle (LÜDKE, 1994, p. 200).

Nessa direção, a pesquisadora afirma que todas as conclusões feitas após a pesquisa desembocam em um mesmo tema: a formação do professor. Através de entrevistas realizadas com professores, a autora diz o quanto esses profissionais sinalizaram a falta de preparo específico que possuem para lidar adequadamente com as questões da avaliação. Nesse sentido, Lüdke (1994) propõe:

[...] que esse esforço de atualização, ou mesmo de formação, para ser efetivo, deveria partir das próprias escolas e ser resolvido ali mesmo, dentro de seu âmbito, se possível com os seus próprios recursos, especialmente os provenientes da equipe técnica. Esta, novamente, nos parece mais uma questão reveladora do cunho sociológico indispensável à análise dos problemas que afligem nossas escolas. Afinal, porque as soluções devem vir sempre de fora delas, ou de alguma instância acima delas? Não seria mais adequado considerar os seus agentes sujeitos do seu próprio destino e daquele de sua instituição, capazes de encontrar as soluções necessárias ao caminho que juntos escolheram? (p. 202).

No centro dessa grande teia, estão os alunos e professores. Na concepção metodológica da abordagem tecnicista, os alunos devem manter o silêncio e a atenção durante a aula e receber os conteúdos sem questionar, assumindo um comportamento receptivo e passivo. Segundo Libâneo (1999), o aluno desejado é aquele que recebe os conteúdos como verdade absoluta, de maneira acrítica. Complementando a discussão, Mizukami (1986) destaca a relação vertical entre professor-aluno e a pouca interação entre os colegas, deixando a classe de ser um grupo.

Visto como recipiente de informações e reflexões, o aluno dessa abordagem sofre modificações de seu comportamento por meio do estímulo e do reforço. Recebe, aprende e fixa as informações; deve dar respostas prontas e corretas e é um indivíduo responsivo, condicionado e acrítico - não participa da elaboração do programa (LIBÂNEO, 1999).

Nesse contexto, o papel do professor é o de transmitir os conteúdos predefinidos e solicitar aos alunos a repetição automática dos dados assimilados. O professor padrão desta abordagem apresenta conteúdos prontos e acabados de forma fragmentada; é autoritário, severo, rigoroso e objetivo; exige obediência, organização e silêncio (BEHRENS, 2012). Conforme Saviani (1985), tal profissional garante que o aluno "aprenda" independente da vontade e do interesse do estudante.

Tal professor busca comportamentos desejáveis; reproduz o conhecimento e configura-se como elo de ligação entre o aluno e a verdade científica. Nesse sentido, Mizukami (1986) afirma: "a função básica do professor consistiria em arranjar as contingências de reforço de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser aprendida" (MIZUKAMI, p. 32).

Nessa direção, Ribeiro (1994) aponta uma primeira constatação a qual chama a sua atenção: a de que "o professor não ensina nada a seus alunos, apenas cobra conhecimentos" (p. 25). Em seguida, o autor afirma "outro fato que causa espécie é o tipo de avaliação a que são submetidos os alunos: pura memorização de conhecimentos, em grande parte inúteis no mundo de hoje" (p. 25) e observa que "os alunos nada sabem e sua avaliação redundante, em sua esmagadora maioria, num conceito nulo" (p. 25).

Seguindo esse raciocínio, o autor conclui então que, na realidade, esse modelo de escola não ensina, "ela cobra conhecimentos que são adquiridos nos 'deveres de casa', ajudados pelos pais [...]" (p. 26). "A principal consequência desta cultura pedagógica é o não compromisso dos professores com o aprendizado e a promoção de seus alunos. A prática da repetência é a materialização dessa prática pedagógica" (RIBEIRO, 1994, p. 26). Por fim, Ribeiro (1994) ainda argumenta que é nesse ambiente onde aparecem uma série de preconceitos sociais que já se tornaram clássicos na literatura sociológica da escola, principalmente a cor e o nível socioeconômico dos estudantes.

Contudo, se essa condição acadêmica tem persistido, Young & Whitty (1977) afirmam que é porque ela corresponde aos interesses, valores e crenças dos grupos dominantes de uma dada sociedade. O sistema educacional brasileiro está inserido em uma lógica capitalista, a qual compreenderemos melhor no próximo item.

1.2. O neoliberalismo e a educação

Diante do que foi apresentado no item acima, torna-se ainda mais essencial analisar um fenômeno histórico em particular: o liberalismo, cuja dispersão dos ideais de liberdade e individualismo como uma ideologia dominante, muito além de um liberalismo utópico da burguesia revolucionária do século XVIII, se deu no século XIX e penetrou nas esferas jurídicas, educacionais, religiosas e familiares europeias, norte americanas e dos países de capitalismo periférico.

Segundo Mesquida (1994), foi nos Estados Unidos, contudo, "que os dois postulados fundamentais do liberalismo, a liberdade e o individualismo, penetraram mais profundamente". Para o autor, é na civilização norte americana dos cem últimos anos que a liberdade (principalmente a liberdade de mercado) e os ideais individualistas atingiram sua mais alta expressão. Nessa direção, a visão de mundo liberal foi usada como justificativa para o expansionismo dos Estados Unidos e sua ampla presença nas esferas da vida política, econômica, social e cultural de outras nações, como o Brasil.

Desde os anos setenta, porém, Freitas (1992) argumenta que as sucessivas crises do capitalismo internacional levaram à reformulação de novas bases para a acumulação de capital. Segundo o autor, países como Inglaterra e Estados Unidos sofreram mudanças políticas importantes, as quais deram origem a um novo movimento político que os sociólogos nomearam de Nova Direita⁶.

⁶ Freitas (1992) explica que, desde os anos setenta, as crises sucessivas do capitalismo internacional resultaram em uma re colocação de novas bases para o processo de acumulação de capital. Segundo o autor, países como Inglaterra e Estados Unidos sofreram mudanças políticas significativas em decorrência disso. Essas alterações desencadearam um novo movimento político, chamado pelos sociólogos de Nova Direita. Na concepção de Platt (2003), a Nova Direita é resultado da articulação política de uma aliança entre liberais e conservadores nos últimos anos da década de 70.

Nesse mesmo período, conforme Silva & Henning (2014), o liberalismo sofreu um desdobramento na Alemanha e nos Estados Unidos, o qual resultou em novas tendências que originaram o neoliberalismo. Ainda de acordo com as autoras, o neoliberalismo não apagou o liberalismo, mas apresentou novas ênfases na forma de fazer política.

Tomando por base o Consenso de Washington⁷, pode-se dizer que os postulados básicos do neoliberalismo são: a) crença em um Estado forte, mas exercendo responsabilidades mínimas; b) crença na livre iniciativa, operando livremente em um mercado aberto internacionalmente; c) redução da ingerência do Estado sobre a forma como as pessoas conduzem sua vida e a colocação do bem estar básico em mãos privadas; d) a percepção de que todas as atividades são mercadorias que têm um preço no mercado, inclusive a educação, preço este que é a medida real de seu valor; e, e) crença na insuficiência e insensibilidade das instituições (inclusive as escolas), quando elas se distanciam da ação disciplinadora do mercado (BATISTA, 1994).

Para Silva e Henning (2014), há nesses preceitos um deslocamento importante no que diz respeito às formas de gerenciamento da economia de mercado. Uma das principais diferenças do liberalismo para o sistema neoliberal, segundo os autores, está no tipo de sujeito que eles precisam formar para manter o mercado em movimento: "se no liberalismo a aposta era no livre comércio, na lógica neoliberal a ênfase está na competição. Nesse sentido, o interesse do sistema neoliberal é em uma forma de governança que produza sujeitos capazes de se autogerir" (SILVA & HENNING, 2014, p. 857).

Assim, as novas estruturas de trabalho e o atual patamar tecnológico desenvolvidos no seio da produção capitalista deixam para trás os conceitos

⁷ Em 1989, diversos economistas latino-americanos liberais, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano foram convocados pelo *Institute for International Economics* para participar de uma reunião em Washington, capital dos Estados Unidos, para avaliar as reformas econômicas na América Latina. O encontro resultou em um documento chamado Consenso de Washington, formulado pelo economista inglês John Williamson. Segundo Williamson (2003), trata-se de uma lista de 10 premissas julgadas como necessárias a quase todos os países da América Latina para promover o ajustamento macroeconômico desses países em desenvolvimento. Ainda conforme Williamson (2003), um programa neoliberal calcado no fundamentalismo do mercado. Essas dez reformas foram: disciplina fiscal; uma mudança nas prioridades para despesas públicas; reforma tributária; liberalização do sistema financeiro; uma taxa de câmbio competitiva; liberalização comercial; liberalização da entrada do investimento direto; privatização das empresas estatais; desregulamentação; direitos da propriedade assegurados.

taylorista e fordista, baseados nas linhas de produção. Como destaca Freitas (1992), a especialização passa a ceder espaço para a flexibilidade; a separação das fases de produção passa a ser substituída pela integração do processo como um todo. Essa nova configuração produtiva e a alta velocidade das mudanças tecnológicas passam, então, a exigir uma formação diferenciada dos trabalhadores. Além da busca por sujeitos capazes de se autogerir, faz-se necessário um novo trabalhador com maior competência interpessoal.

De acordo com Freitas (1992), "a Nova Direita e seu braço mais debatido no momento, o neoliberalismo, são formas encontradas para redefinir as bases do processo de acumulação capitalista contemporâneo" (p. 148). Em adição, Silva e Henning (2014) afirmam que "o neoliberalismo norte-americano, por uma série de fatores, foi o que passou a nortear as políticas econômicas de boa parte dos países do Ocidente" (p. 857).

Giroux (2014) é enfático ao dizer que o neoliberalismo transformou não só as agendas econômicas de todo o mundo, mas reestruturou as relações sociais e produziu uma série de narrativas e medidas disciplinares que normalizaram uma visão perversa de cidadania, de Estado e de supremacia das relações do mercado. Nas palavras do autor, "[...] é precisamente a necessidade de entender o sucesso do neoliberalismo como uma penetrante força política e educacional, uma pedagogia e uma forma de governo que casa formas de conhecimento, estratégias de poder e tecnologias" (GIROUX, 2014, s.p.).

Portanto, atualmente o modelo neoliberal se configura como uma importante força de ação na condução do sistema político, econômico e social no mundo todo. Pensando mais especificamente na educação, observa-se que o sistema educacional nacional é influenciado pela utilização de diretrizes educacionais de ordem universal, razão pela qual a legitimidade da ação do Estado-nação foi significativamente alterada.

Dessa forma, é de se esperar que tais alterações na organização social capitalista determinem, a curto, médio e longo prazos, a organização do trabalho pedagógico como um todo. "Esta é a origem das preocupações neoliberais com a qualidade do ensino" (p. 149). Nesse sentido, o autor alerta para a possibilidade do surgimento de um neotecnicismo educacional, capitaneado pelos interesses da Nova Direita:

Da mesma forma que uma das palavras-chave no plano da crítica que o neoliberalismo faz é 'eficiência', também no plano da educação ela poderá ser retomada, na forma de um neotecnicismo: avaliação das escolas, avaliação do professor, distribuição de verbas e salários de acordo com essas avaliações; revisão curricular, ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula, ou seja, desgarrar-se a análise da escola de seus determinantes sociais e assume-se que a escola vai mal porque lhe falta controle, eficiência, método, racionalização e treinamento para o professor. Aceitas essas premissas, o problema da educação deixa de ser político para ser técnico (FREITAS, 1992, p. 146).

Segundo Giroux (2014), mais do que difundir os valores do mercado por meio do sistema educacional, as premissas do sistema capitalista travam um combate contra os bens públicos, as esferas públicas democráticas e toda a educação que busca formar cidadãos informados e esclarecidos (o que importa é a razão, o técnico, não a reflexão e o pensamento crítico).

De acordo com o autor, a educação - a única que ainda oferece oportunidades para que os estudantes desafiem as tendências antidemocráticas que assolam os países capitalistas - está sob ataque de maneira incomparável, pelo menos em termos de alcance e intensidade de agressão, pela elite corporativa e outros fundamentalistas econômicos. Para a lógica educacional neoliberal, segundo Giroux (2014), "pensamento crítico e um público letrado tornaram-se perigosos para aqueles que querem celebrar a ortodoxia sobre o diálogo, a emoção sobre a razão e a certeza ideológica sobre a reflexão". Nessa direção, o movimento de não pensar:

Tornou-se uma questão de senso comum para a indústria do entretenimento e da mídia dominante, todos os modos primários de uma indústria de educação que produz os consumidores, sufocam o país no nevoeiro vago da cultura da celebridade e denuncia a democracia como equivalente ao inimigo do fundamentalismo de livre mercado (GIROUX, 2014, s.p.).

A partir dessa perspectiva, o público se torna cada vez mais sucateado (como é o caso do Brasil, por exemplo), enquanto o privado recebe inclusive investimentos públicos previstos em Lei. Dessa forma, a qualidade da educação entre as duas esferas - pública e privada - se torna muito distante e automaticamente dá conta de manter a desigualdade social que é necessária ao sistema.

Nesse sentido, Giroux (2014, s.p.) afirma que "trabalhadores, estudantes, jovens e pobres são considerados dispensáveis nesta economia global neoliberal". Conforme o crítico, a miséria se torna fonte de lucros para bancos e

outros setores financeiros que se encontram atrelados à educação. Quanto mais alunos endividados, mais a indústria de bens de consumo ganha dinheiro.

Contudo, poucos intelectuais são realmente críticos sobre essa realidade. Giroux (2008) argumenta que só alguns falam a respeito de ideias sobre como a força educativa da cultura realmente funciona pedagogicamente para reproduzir os valores da ideologia neoliberal. Para o autor, existe uma clara tendência de "inferiorizar a importante relação entre a produção da economia neoliberal, o consentimento popular, a política cultural e a pedagogia" (GIROUX, 2008, s.p.).

Nesse contexto, em que um "economicismo vulgar" aparece nos comentários da nova e sofisticada era da informação, sobra pouco espaço para teóricos sociais progressistas. Segundo Giroux (2008), cabe a eles teorizar sobre como a educação, na forma de uma política cultural, constrói modos tão particulares de endereço, identificação, investimentos afetivos e relações sociais que produzem o consentimento e a cumplicidade com a ética e a prática neoliberais. Nesse sentido:

[...] o primado da força e influência de sites educacionais formais e informais, ou os aparelhos do que chamamos de pedagogia pública, que tem mediado os modos sempre mutáveis e dinâmicos do senso comum para o passado de várias décadas, permanece invisível e tão demarcado. No entanto, a formação deste senso comum, que, no entanto, serviu para legitimar o regime institucional de um capitalismo voraz, deslocando as formações de classe e a cegueira racial lógicas, surgiu ao lado de uma série de transformações culturais significativas e inquietantes, para citar algumas mais fenomenais: a cultura agora muito discutida do medo; a hiperindividualização e o isolamento para expandir a sociedade de consumo; a ideologia da privatização e a dissolução da totalidade social (e com visões da sociedade boa); e a criação do estado de punição, organizado em torno da criminalização dos problemas sociais (GIROUX, 2008, s.p.).

Por fim, Giroux (2008) enfatiza ser fundamental compreender qual o verdadeiro papel desempenhado no cenário pedagógico por intelectuais públicos, estrategistas, a mídia e as universidades. Como eles trabalham pedagogicamente construindo e legitimando visões de mundo neoliberais, produzindo sujeitos neoliberais e protegendo seu consentimento.

A partir dessas análises, o autor propõe que sejam compreendidos quais desafios educacionais devem ser trabalhados para se romper a visão de que crítica é algo destrutivo e superar o antiintelectualismo profundamente enraizado na cultura neoliberal, reforçado diariamente pela mídia. Sugere ainda os seguintes questionamentos: como é possível envolver as práticas pedagógicas

para que "se abram a uma cultura de questionamento que capacite as pessoas a resistir e rejeitar os pressupostos neoliberais que dissociam preocupações privadas de considerações públicas, reduzem a cidadania ao consumismo e tornam a ideologia de livre mercado coincidente com a democracia?" (GIROUX, 2008, s.p.); quais são as implicações de teorizar a educação, a pedagogia e a prática da aprendizagem como essenciais para a mudança social e onde tais intervenções poderiam ocorrer? e; como pode ser possível teorizar a importância pedagógica dos novos meios de comunicação e os novos modos de alfabetização política e produção cultural que empregam, ou para analisar os circuitos de alimentação, tradução e distribuição que compõem o aparato pedagógico vasto do neoliberalismo - estendendo-se da cultura do rádio e da televisão à internet e aos jornais?

No fim das contas, essa democracia colocada em prática hoje em dia é transformada, de acordo com Giroux (2008), "em uma máquina de dados que empacota seus habitantes para o sonho neoliberal [...]". Para isso, um dos movimentos é preparar professores e alunos para um "novo estado de vigilância e punição corajoso, que mescla o Big Brother de Orwell com as somas alteradoras de Huxley " (GIROUX, 2008, s.p.).

Nessa direção, Afonso (2007) aponta que:

Por um lado, assistiu-se a um aumento do controlo [sic] do Estado sobre as escolas, através, por exemplo, da criação de currículos e parâmetros curriculares nacionais (PCNs), bem como através da definição de "competências essenciais" em diferentes níveis de ensino [...], ou revalorizaram-se e actualizaram-se [sic] os dispositivos de inspecção [sic] e a implementação de novas formas de avaliação externa (AFONSO, 2007, p. 16).

Deleuze (1992) aponta justamente para o fenômeno de deslocamento do que ele chama de "sociedades disciplinares" para "sociedades de controle". Essa forma de regulação social e moral "vai atingir profundamente e imediatamente a prática dos profissionais do setor estatal reformando e re-formando sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais" (BALL, 2010, p. 39).

Nesse contexto, o Estado assume o caráter de Estado avaliador e a gestão educacional passa a enfatizar as políticas, as auditorias, os resultados, as metas, etc. Contribuindo sobremaneira a essa discussão, Ball (2001) afirma que segundo o documento da OCDE (1995, p. 29) "em geral, o propósito [deste

estado] é instituir um novo quadro de incentivos, eliminar constrangimentos desnecessários e provocar uma transformação radical na cultura e no desempenho". Assim, conforme Ball (2001), o Estado estabelece "um novo quadro ético e um modo geral de regulação, uma regulação autorregulada muito mais 'autônoma', que, no entanto, permite e legitima a disseminação da forma da mercadoria, pois exige que nos mercantilizemos e façamos o mesmo com nossas produções acadêmicas" (BALL, 2001, p. 112)

Tanto essa quanto as demais premissas neoliberais compreendidas há pouco instituem uma cultura escolar de desempenho competitivo que combina, de acordo com Ball (2001), "devolução, objetivos e incentivos de forma a gerar uma reconfiguração institucional" (p. 105). Segundo o autor, essa dinâmica é fruto da recente teoria econômica e das atuais práticas industriais "que interligam a organização e o desempenho das escolas com os seus ambientes institucionais" (Chubb e Moe, 1990, p.185).

Nessa direção, Lyotard (1984) fala em cultura da performatividade. Para ele, trata-se de um sistema de terror, no qual julgamento, comparação e exposição são as ferramentas usadas para exercer controle, atrito e mudança. O desempenho/resultado dos indivíduos ou das organizações é a medida de sua produtividade e de sua qualidade, representando o valor desse indivíduo ou organização em um contexto avaliativo.

Essa cultura está disseminada por todos os níveis da educação brasileira, inclusive na educação básica. Basta olhar para os exames de avaliação nacionais e internacionais; as bases de dados provindas destes resultados; as avaliações presentes dentro do próprio ambiente escolar; os relatórios escritos; as metas atingidas no mês, no trimestre, no ano; para compreender como a performatividade atua como um modo de regulação. "Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo" (BALL, 2001, p. 110).

Basta olhar também para o processo de formulação e reformulação das políticas voltadas para a educação básica nacional. Todos os anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realiza o Censo Escolar, um levantamento de dados estatísticos da educação básica nacional feito em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Trata-se da principal ferramenta de coleta de dados utilizada para traçar um panorama da educação básica brasileira. Por isso, o Censo Escolar é referência para a formulação de políticas públicas, para a realização de programas educacionais e para o planejamento de distribuição de recursos públicos para a educação, como alimentação, transporte, entre outros.

De acordo com a meta cinco do Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado para o decênio de 2014 a 2024, a execução do plano e o cumprimento de suas metas serão objeto contínuo de monitoramento e avaliações periódicas. Mais especificamente no parágrafo segundo consta que:

§ 2º A cada dois anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no anexo desta lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (PNE, 2014, p. 44).

Corroboram ainda com essa premissa o artigo 11 do mesmo documento, conjuntamente com os parágrafos primeiro, segundo, terceiro e quarto:

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada dois anos: I. indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II. indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica

admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º (PNE, 2014, p. 47).

De acordo com o INEP, o Censo Escolar apresenta dados sobre o rendimento escolar dos alunos (aprovação e reprovação) e movimento escolar dos alunos do ensino fundamental e médio (abandono, transferência, falecimento). Esses índices, juntamente com os resultados do SAEB e da Prova Brasil, são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador levado em consideração pelo Ministério da Educação para formular as metas do PNE.

O IDEB foi desenvolvido pelo INEP em 2007 e avalia dois conceitos considerados igualmente importantes pelo instituto Anísio Teixeira para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Desde 2005, foram estabelecidas metas de qualidade a serem atingidas pelo país e pelas unidades da Federação de dois em dois anos. Conforme definição do INEP, "a lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE" (BRASIL, 2011).

O SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, que além do objetivo claro de avaliar a educação básica brasileira, visa colaborar para a melhoria da sua qualidade. Busca ainda contribuir com a universalização do acesso à escola por meio de subsídios para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas destinadas à educação básica, segundo o INEP.

Para isso, é composto por três avaliações externas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil); e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Vale ressaltar que na configuração atual, o SAEB avalia apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Como afirma Ball (2010):

[...] agora operamos dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições de tal modo que a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia (p. 40).

Não está se querendo dizer que as bases de dados não possuem importância alguma. Os levantamentos quantitativos também são importantes para a compreensão de determinada realidade em todos os seus prismas. Porém, o que se quer dizer é que olhar apenas resultados de avaliações com ideologias e vieses questionáveis é extremamente raso e problemático.

Ainda que as bases de dados possam levar à formulação de algumas conclusões prováveis, somente a ação de ir além desses números poderá resultar em um conhecimento de causa que possibilite compreender as verdadeiras relações de causalidade presentes na realidade estudada. Verificando os dados mais recentes a respeito da educação básica brasileira, é possível exemplificar melhor esse conceito.

Na tabela 1, temos os resultados do IDEB, da Prova Brasil (SAEB) e da taxa de aprovação dos alunos do primeiro ao quinto ano da rede pública de educação, entre os anos de 2007 e 2015. Nas tabelas 2 e 3 temos os mesmos dados, no mesmo período, para os alunos do sexto ao nono ano e do Ensino Médio da rede pública, respectivamente.

A sétima meta do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o decênio de 2014 a 2024, visa "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]" e, dessa forma, atingir as médias nacionais previstas para o IDEB. Através das tabelas 1, 2 e 3 é possível verificar nos últimos cinco anos de resultados que: as médias nacionais do IDEB do 1º ao 5º ano superaram as projeções para cada período e as médias nacionais do IDEB do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio não superaram as projeções apenas nos dois últimos anos de referência.

Os dados também mostram que, em relação à Prova Brasil, a média do 1º ao 5º ano aumentou de 4,49 em 2007 para 5,74 em 2015; a média do 6º ao 9º ano subiu de 4,49 em 2007 para 4,97 em 2015 e a média do Ensino Médio passou de 4,2 em 2007 para 4,25 em 2015 (chegando a maior média de 4,35 no ano de 2009). A Taxa de Aprovação, por sua vez, aumentou de 2007 para 2015 nos três períodos escolares.

TABELA 1 - Resultados IDEB, PROVA BRASIL-SAEB e Taxa de Aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano da rede pública de 2007 a 2015

1º ao 5º ano – rede pública				
ANO	IDEB		PROVA BRASIL - SAEB	TAXA DE APROVAÇÃO
	Média	Projeção	Média	Indicador de Rendimento
2007	4	3,6	4,49	0,85
2009	4,4	4	5,04	0,88
2011	4,7	4,4	5,25	0,9
2013	4,9	4,7	5,33	0,92
2015	5,3	5	5,74	0,92

FONTE: a autora, com dados retirados do portal INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.

TABELA 2 - Resultados IDEB, PROVA BRASIL-SAEB e Taxa de Aprovação dos alunos do 6º ao 9º ano da rede pública de 2007 a 2015

6º ao 9º ano – rede pública				
ANO	IDEB		PROVA BRASIL - SAEB	TAXA DE APROVAÇÃO
	Média	Projeção	Média	Indicador de Rendimento
2007	3,5	3,3	4,49	0,78
2009	3,7	3,5	4,67	0,8
2011	3,9	3,9	4,73	0,82
2013	4	4,1	4,72	0,84
2015	4,2	4,5	4,97	0,84

FONTE: a autora, com dados retirados do portal INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.

TABELA 3 - Resultados IDEB, PROVA BRASIL-SAEB e Taxa de Aprovação dos alunos do Ensino Médio da rede pública de 2007 a 2015

Ensino Médio – rede pública				
ANO	IDEB		PROVA BRASIL - SAEB	TAXA DE APROVAÇÃO
	Média	Projeção	Média	Indicador de Rendimento
2007	3,2	3,1	4,2	0,76
2009	3,4	3,2	4,35	0,78
2011	3,4	3,4	4,33	0,78
2013	3,4	3,6	4,2	0,81
2015	3,5	4	4,25	0,82

FONTE: a autora, com dados retirados do portal INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.

Outro dado levantado pelo INEP é o número de matrículas iniciais na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio das redes Municipais e Estaduais de Educação, conforme as tabelas 4, 5 e 6. Essas

estatísticas são utilizadas na composição dos cálculos que mostram quantas crianças brasileiras realmente estão na escola na idade certa.

Assim, é possível verificar se metas como a 1, 2 e 3 do Plano Nacional de Educação 2014-2014 estão sendo atingidas:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos 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 quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento (PNE, 2014, pags. 49, 51 e 53).

TABELA 4 - Matrícula inicial na Educação Infantil, ensino regular, nas redes Estadual e Municipal entre 2010 e 2015

BRASIL Rede Estadual e Municipal	Matrícula Inicial					
	Ensino Regular					
	Educação Infantil					
	Creche		TOTAL	Pré-escola		TOTAL
	Parcial	Integral		Parcial	Integral	
2015	720.529	1.205.115	1.925.644	3.292.604	359.182	3.651.786
2014	668.300	1.151.930	1.820.230	3.320.733	351.338	3.672.071
2013	627.986	1.093.897	1.721.883	3.281.089	333.686	3.614.775
2012	584.699	1.018.081	1.602.780	3.252.507	300.121	3.552.628
2011	530.623	931.873	1.462.496	3.245.549	279.585	3.525.134
2010	489.377	857.594	1.346.971	3.279.488	271.454	3.550.942

FONTE: a autora, com dados retirados do portal INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.

TABELA 5 - Matrícula inicial no Ensino Fundamental, regular, nas redes Estadual e Municipal entre 2010 e 2015

BRASIL Rede Estadual e Municipal	Matrícula Inicial					
	Ensino Regular					
	Ensino Fundamental					
	Anos Iniciais		TOTAL	Anos Finais		TOTAL
	Parcial	Integral		Parcial	Integral	

2015	9.694.573	2.721.094	12.415.667	8.648.637	1.691.860	10.340.497
2014	10.089.870	2.607.499	12.697.369	9.083.410	1.666.011	10.749.421
2013	11.051.307	1.825.200	12.876.507	10.133.216	1.180.646	11.313.862
2012	11.960.943	1.267.335	13.228.278	10.941.367	775.330	11.716.697
2011	12.687.537	1.043.276	13.730.813	11.500.972	582.594	12.083.566
2010	13.481.207	777.427	14.258.634	11.990.208	426.478	12.416.686

FONTE: a autora, com dados retirados do portal INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.

TABELA 6 - Matrícula inicial no Ensino Médio, regular, na rede estadual e municipal entre 2010 e 2015

BRASIL Rede Estadual e Municipal	Matrícula Inicial		
	Ensino Regular		
	Ensino Médio		
	Parcial	Integral	TOTAL
2015	6.426.370	384.635	6.811.005
2014	6.668.967	362.657	7.031.624
2013	6.765.586	300.831	7.066.417
2012	6.914.688	230.398	7.145.086
2011	7.059.867	173.505	7.233.372
2010	7.136.521	106.287	7.242.808

FONTE: a autora, com dados retirados do portal INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.

Mesmo que essas estatísticas apresentem, em geral, uma evolução positiva dos índices, não é possível garantir, por exemplo, que a qualidade da educação básica brasileira está melhor; ou que os alunos estão aprendendo mais, estão se saindo melhor nas provas, estão reprovando menos; etc. Os números não possibilitam a aferição das relações de causalidade, uma vez que não levam em consideração diversos fatores que impactam na realidade que está sendo mensurada.

Os índices obtidos através das avaliações e das mensurações de metas trazem respaldo apenas para a concepção de educação capitalista. Por meio desses números, os discursos dos principais órgãos nacionais e internacionais reforçam os interesses que lhes convém. Dessa forma, sociedades e governos deixam de perceber (de propósito ou não) os problemas mais importantes da educação.

Conforme Ball (2010), por detrás dessa estrutura de avaliações, auditorias, inspeções, formulários, entrevistas, entre outras formas de controle, funciona uma lógica que combina: "rituais (pronunciamentos grandiloquentes e eventos espetaculares)" (p. 39), que servem justamente para neutralizar esses discursos de controle e; "rotinas (registros, reuniões de comitês e forças-tarefa, interações)" (p. 39), as quais tratam os indivíduos de acordo com formas de identidade e discursos performativos.

Nesse sistema, as pessoas são julgadas de diferentes maneiras, através de diferentes meios e por diversos agentes. As mudanças constantes no fluxo de demandas, nas expectativas e nos indicadores fazem com que os indivíduos sejam continuamente registrados e responsabilizados por suas ações. Essa é, segundo Ball (2010), a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade, o qual questiona: "Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório?" (p. 39).

Ainda de acordo com Ball (2001), no seio desse ambiente moral instalado nas escolas e universidades do país surge o auto interesse:

As motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais. Os 'procedimentos de motivação' inseridos neste novo paradigma de gestão pública elicitam e geram os impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem. Assim, aquilo que temos assistido, através da celebração da competição e da disseminação de seus valores na educação, é a criação de um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma "correspondência" moral entre o provimento público e empresarial (p. 106).

O autointeresse também é uma maneira de sobrevivência nos tempos de hoje, de acordo com o autor. Muitas vezes, instituições e profissionais da educação distanciam-se das preocupações relacionadas com as questões sociais e educacionais latentes na comunidade, pois priorizam aquilo que trará resultados dentro do sistema educacional. Dessa forma, garantem o repasse de verbas para a escola ou universidade, asseguram a promoção e o aumento de salário por mérito e assim por diante.

Nessa direção, Ball (2010) explica que, na prática individual, certos professores se veem divididos entre o que julgam ser uma boa prática, alinhada às necessidades dos estudantes e da comunidade, e o rigor da performance. Diante disso, o autor afirma que "existe a possibilidade de que o compromisso,

o julgamento e a autenticidade dentro da prática sejam sacrificadas pela imagem e pela performance" (p. 40).

Segundo Ball (2001), essa orientação, compreendida pelas instituições como necessária ao seu bem-estar interno e de seus colaboradores, passa a ser a "nova base de propósito comum" (p. 107). Assim, ainda conforme o autor, a ética e o julgamento profissional deixam de ser essenciais nos novos jogos de linguagem organizacional, dando lugar ao pragmatismo e o auto interesse:

Dito de uma forma direta, o mercado educacional tanto dessocializa, quanto ressocializa; cria novas identidades e destroi a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados (BALL, 2001, p. 107-108).

Em comum acordo com Ferrari (1994), acredita-se que outra característica da escola pública brasileira é a lógica da exclusão e, ironicamente, ela aparece imiscuída justamente nos movimentos de inclusão, os quais vêm tomando força nas últimas décadas no Brasil e no mundo como uma questão de Direitos Humanos. Para Ferrari (1994), é essa lógica de exclusão que permeia todo o processo escolar, desde a entrada (ou não) à saída (por conclusão ou abandono). Conforme o autor:

Ao mesmo tempo que se ressalva a especificidade de cada um dos quatro elementos-chave da problemática da escola pública brasileira, é fundamental ter presente que não acesso à escola, reprovação, repetência e evasão escolar são, na realidade, mecanismos e manifestações distintas de um mesmo processo de exclusão (FERRARI, 1994, p. 14).

É justamente nos discursos que possuem como temática central a diferença e que enfatizam a necessidade de se fazer uma educação para todos que a lógica da exclusão aparece de forma ainda mais contundente. Silva (2004) traz duas questões conceituais de grande valia a essa reflexão.

Primeiro, observa que aquilo que se entende por identidade e diferença se dá no nível da linguagem. São atos de criação linguística, conceitos produzidos pelas pessoas de acordo com o contexto das relações culturais e sociais nas quais vivem. Segundo, destaca o fato de que identidade e diferença se sustentam mutuamente, de forma que só existe identidade porque existe diferença e só existe diferença porque algo é definido como identidade.

Apesar dessa relação de coexistência, segundo Silva (2004), identidade e diferença configuram-se como vetores de força e relação de poder, sendo constantemente disputadas. Para o autor, ambas são impostas à sociedade e não definidas aleatoriamente. Ainda conforme o autor, "onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder" (p. 81).

No ponto de vista de Silva & Henning (2014), esse poder é aquele "que inclui ao mesmo tempo que exclui, que aponta quem fica dentro e quem fica fora, que marca, define e determina posições de sujeito, que divide, classifica e hierarquiza grupos, que normaliza" (p. 849). Segundo os autores, normalizar é um dos pilares principais do pensamento moderno:

[...] a norma pode ser entendida como um grande guarda-chuva que abriga tudo e todos, classificando-os, hierarquizando-os, dividindo-os em grupos por semelhanças entre si. [...] assim o desejo da episteme moderna é que nada esteja do lado de fora da norma. E é a partir das classificações que se torna possível apontar o normal e o anormal, ou seja, normal e anormal estão inscritos no interior da norma (SILVA & HENNING, 2014, 849).

Nesse sentido, ambos afirmam que uma das normas que regem a educação contemporânea é a de ser incluído. De acordo com Silva e Henning (2014), a proposta - "para não dizer obrigatoriedade" (p. 850) - de incluir todos no espaço escolar ganha ênfase especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), de 1996. "Na perspectiva da escola inclusiva, normais e anormais ocupam o mesmo espaço, partilham dos mesmos direitos, cabendo à prática pedagógica dar conta da diversidade" (SILVA & HENNING, 2014, p. 850).

Os discursos apresentados pela Lei n. 9.394/96 e pela Resolução CNE/CEB n. 02/01, conforme observam Silva e Henning (2014), defendem estratégias para a efetivação da inclusão que guardam semelhanças com os aparelhos de retificação do século XIX. Esse aparato nada mais era do que um conjunto de ferramentas que buscava corrigir os sujeitos tidos como incorrigíveis e, dessa forma, "controlar o risco e garantir a seguridade social" (p. 853).

Esse movimento de cercear as situações de risco a fim de mantê-las sob controle e, assim, garantir a seguridade social ideal para o sistema é típico do modelo neoliberal vivenciado no Brasil. Lopes (2009) argumenta que ao menos duas regras são primordiais para a manutenção do Estado: a) ninguém deve ficar

de fora das "malhas que dão sustentação aos jogos de mercado" (p. 109, 110); e b) em diferentes níveis de participação, "todos devem estar incluídos" (p. 110).

Para isso, na mesma linha de pensamento de Silva e Henning (2014), compreende-se que é necessário que "o Estado crie cada vez mais estratégias que beneficiem o maior número de pessoas e que estas, por meio do consumo, da produção, da participação, possam manter o Estado e o mercado em funcionamento" (SILVA & HENNING, 2014, 860).

Constata-se então que essas políticas desempenham um importante papel biopolítico no coração das relações neoliberais. Elas permitem, segundo Silva e Henning (2014), que o maior número possível de indivíduos se tornem participantes da lógica do mercado pelo maior tempo possível, o que permite o gerenciamento da população e a redução do risco social.

Contudo, os autores chamam a atenção para o seguinte:

[...] ao olhar para outras legislações, podemos dizer que houve um deslocamento no entendimento e nas práticas de inclusão, ou seja, as políticas que passaram a vigorar a partir do ano de 2007, apesar de não desconsiderarem ou anularem os textos anteriores, apresentam a inclusão por uma perspectiva não apenas focada no indivíduo a ser corrigido, mas na comunidade escolar de maneira geral, uma vez que o enfoque passa a ser dado à prática pedagógica em si, ao currículo e seus desdobramentos (SILVA & HENNING, 2014, 854).

Essa mudança de direcionamento das leis, saindo especificamente do indivíduo e se voltando para a comunidade como um todo, dá suporte para o atual conceito de Educação para Todos. Conforme Silva e Henning (2014), antes o foco eram os programas destinados a atender diretamente aqueles com necessidades educativas especiais. Após esse deslocamento, a ênfase passou a ser a comunidade como um todo e "investiu-se em políticas de formação continuada de professores e em subsídios teóricos para a reformulação dos currículos escolares" (p. 862).

Diante desse cenário, impõe-se como urgente a luta "em favor da escola, que sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca sempre da melhoria de sua qualidade" (FREIRE, p. 27, 2014c). Ainda, a busca pelo sonho de uma escola que supere os preconceitos, que seja um centro de alegria: "um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos hoje, sobretudo hoje, é uma farsa" (FREIRE, p. 31, 2014c). Do ponto de vista de uma democracia social, segundo Gisi et. al. (2013), "busca-

se a participação, a inclusão da pluralidade que se pauta no respeito da identidade da escola, na corresponsabilidade e envolvimento de toda a comunidade" (p. 777).

Em comum acordo com Shiroma *et. al.* (2011):

A escola tradicional, a educação formal, os antigos parâmetros educacionais, os modelos prevaletentes de universidade, são considerados obsoletos. Demanda-se, agora, uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, um novo modelo de ensino em todos os níveis (SHIROMA *et. al.*, 2011, p. 11).

Em suma, é preciso buscar uma maneira de fazer escola bem diferente das tradicionais, compatível com um processo educativo de políticas e práticas "cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo" (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20).

Como afirmam as autoras, as decisões governamentais "relativas à educação podem sinalizar sobre a importância política real atribuída a esse setor (...)" (p. 13). A formulação de tais decisões pode conter indícios de adequação ou informações "sobre o tipo de impacto que poderão ter, à luz do conhecimento já acumulado sobre o desenvolvimento de políticas e programas governamentais, em determinadas condições" (GATTI *et. al.*, p. 13, 2011).

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO DOMINANTE

Não é de hoje que as atenções estão voltadas para a formação continuada dos professores. Como afirma Candau (1997), essa preocupação "tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos" (p. 52). Por isso, o número de iniciativas colocadas sob o rótulo de formação continuada cresceu significativamente nas últimas décadas.

Segundo Gatti (2008), encontram-se sob o guarda-chuva da formação continuada desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que concedem diplomas profissionais de nível médio e superior. De acordo com a autora, as ações dirigidas e qualificadas para esse tipo de formação:

[...] provêm de diversos setores do sistema público, estadual, municipal ou federal (tanto dos setores propriamente da gestão educacional como de outros setores, por exemplo, saúde, cultura, trânsito etc.), como de escolas e de organizações de natureza diversa - de organizações não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas [...] (GATTI, 2008, p. 57-58).

Pode-se apontar dois motivos principais para esse fato: a) o conceito de formação continuada permite que diversas ações sejam classificadas como tal; e, b) o discurso da necessidade de atualização dos professores, a continuidade da reprodução dos valores dominantes e a manutenção do controle sobre a educação.

No que diz respeito ao conceito de formação continuada, ele é bastante vasto e impreciso. A partir de um levantamento de artigos sobre formação continuada de professores, publicados em periódicos especializados durante a década de 90, Carvalho e Simões (1999) comparam o conceito de formação continuada aplicado pelos autores encontrados.

Como resultado, chegam a três concepções diferentes de formação continuada: a) como aquisição de informações e/ou competências; b) como prática reflexiva no âmbito da escola; c) para além da prática reflexiva, ou seja, uma prática reflexiva articulada com a dimensão sociopolítica.

Os autores que compõem o primeiro grupo defendem que a capacitação de professores deve ser feita por meio de módulos de ensino e outras

modalidades semelhantes (cursos, palestras, seminários, etc.), de forma presencial ou a distância, utilizando-se de recursos tecnológicos disponíveis atualmente.

Os pesquisadores que fazem parte do segundo e terceiro grupos, por sua vez, tendem a desqualificar os métodos cartesianos de formação continuada, como o repasse de conteúdos aos professores por meio de especialistas, de maneira vertical (de cima para baixo). Refutam, ainda, estratégias insuficientes para alterar a prática docente.

Como pode-se verificar a partir das conclusões de Carvalho e Simões (1999), os autores transitam de um extremo a outro sobre o que compreendem por formação continuada - desde ações técnicas que reproduzam o conhecimento desejado aos professores de maneira verticalizada, até ações mais subjetivas e reflexivas que busquem a interação horizontal entre os sujeitos e a construção do conhecimento de maneira autônoma e coletiva.

Essa vasta possibilidade de interpretação das iniciativas voltadas aos professores em atuação faz com que, de fato, o guarda-chuva da formação continuada abrigue cada vez mais ações distintas e, muitas vezes, ineficientes.

Em relação à segunda justificativa apontada, Gatti (2008) argumenta que o surgimento de tantos tipos de formação continuada "tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea" (p. 58). Cada vez mais os professores se veem desafiados a lidar com:

- a) currículos já formatados, os quais eles não ajudaram a pensar e formular. Currículos muitas vezes definidos por profissionais que não são da área ou que estão distantes das salas de aula. Currículos comuns que não levam em conta as necessidades particulares de cada turma, de cada escola, de cada comunidade;
- b) um número cada vez maior de alunos, cada um com sua história de vida e com conhecimentos prévios, de diferentes classes sociais, etnias, etc.;
- c) as novas tecnologias que inundam o campo educacional;
- d) as metas e performances exigidas pelo sistema educacional através de exames nacionais e internacionais que avaliam as escolas, os alunos e os profissionais da área de um modo geral.

Diante desse cenário, segundo Gatti (2008), nos últimos anos do século XX a formação continuada passou a ser um requisito para o trabalho tanto na educação quanto em variados setores profissionais, principalmente nos países desenvolvidos. Nas palavras da autora, "a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais" (p. 58).

Além disso, na configuração social brasileira, a formação continuada também assumiu o papel de remediar uma formação inicial insuficiente. Nessa direção, Gatti (2008) afirma que no Brasil "ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento" (p. 58).

2.1. Políticas públicas para a formação continuada de professores: a normatização neoliberal

Como afirmado no primeiro capítulo deste trabalho, a configuração social de um país influencia diretamente suas políticas públicas. Por isso, assim como olhamos para a escola capitalista e os impactos desse sistema no cenário da educação básica pública brasileira, também se julgou importante ver o que as políticas educacionais dizem a respeito da formação continuada de professores neste contexto.

Começando pela Lei de Diretrizes e Bases, que é a principal Lei que orienta a educação Nacional, nela diversas premissas que abordam diretamente a formação continuada de professores. No capítulo III, que trata sobre a educação profissional, o inciso segundo estabelece que a educação profissional e tecnológica deve abranger: a formação inicial e continuada ou a qualificação profissional; a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Ainda no mesmo capítulo, o artigo 40 adita que a educação profissional deve ser desenvolvida de forma articulada com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada ofertadas por instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho. O artigo 42 inclusive define que as instituições de educação profissional e tecnológica devem oferecer cursos especiais, abertos à comunidade, além de seus cursos regulares.

Conforme o artigo 41, os conhecimentos adquiridos através dessa forma de educação poderão ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação.

O capítulo IV, por sua vez, define que uma das finalidades da educação superior é a formação contínua da sociedade brasileira. A última parte a falar diretamente sobre o tema é o título VI da LDB, direcionado aos profissionais da educação. O primeiro e o segundo parágrafos do artigo 62 falam, respectivamente, que "a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério"; e, "a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância".

Por meio de um parágrafo único é conferida a garantia de formação continuada para os profissionais da educação, a qual deve ser oferecida e realizada no próprio local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, abrangendo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Por fim, o artigo 63 afirma que os institutos superiores de educação deverão manter programas de formação continuada para os profissionais da educação de diversos níveis e o artigo 67 define que os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais da área e assegurar-lhes, entre outras coisas, "o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim".

Passando agora para o que diz o Plano Nacional de Educação, Lei nº13.005 aprovada pelo Congresso Nacional para o decênio 2014/2024, este é outro documento de extrema relevância para a educação brasileira. A declaração apresenta 20 metas e diversas estratégias direcionadas à educação básica e à educação superior, suas etapas e modalidades e questões como qualidade, avaliação, gestão, financiamento, valorização dos profissionais da área, entre outras.

Observando o disposto no documento sobre a formação continuada, nota-se que o tema está presente em diversas estratégias. A meta 1, que fala sobre educação infantil, tem como uma de suas estratégias promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil para que estes se tornem gradualmente profissionais com formação superior.

Da mesma forma, a meta 3 (direcionada ao Ensino Médio), a meta 4 (voltada para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação) e a meta 5 (relacionada a alfabetização infantil), também apresentam como estratégia a formação continuada de professores como garantia de profissionais mais bem preparados para desempenhar suas funções.

A noção de que a formação continuada de professores é indispensável à qualidade da educação está presente também na meta 7 do PNE. Essa meta propõe o fomento da qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, com melhoria no fluxo escolar e da aprendizagem e aumento das médias nacionais para o IDEB. Dessa forma, duas de suas estratégias citam a formação continuada em meio a outras medidas esperadas dentro do contexto escolar.

Após a meta 9, a formação continuada de professores passa a aparecer com maior frequência nas estratégias traçadas, uma vez que o foco das metas passa a ser: educação de jovens e adultos integrada à educação profissional (meta 10); educação profissional técnica de nível médio (meta 11), educação superior (metas 12, 13, 14, 15 e 16); profissionais da educação básica (meta 17), gestão escolar (meta 19) e investimentos (meta 20).

Falam diretamente sobre a formação continuada de professores algumas das estratégias da meta 10, da meta 15 e da meta 16, essa última visando "garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino".

Tanto o discurso da LDB quanto o do PNE consideram a formação continuada de professores como uma forma de elevar o nível de escolaridade dos profissionais da educação, suprimindo uma formação inicial fraca e como uma solução eficaz para que os professores aperfeiçoem suas técnicas, suas metodologias de ensino e seus saberes científicos. Assim, o professor caminha para se tornar um especialista qualificado, repleto de certificados e bom desempenho em avaliações importantes e por isso deve ser valorizado.

Ambas as políticas enfatizam também a importância de a formação continuada estar relacionada com a educação profissional e técnica, por isso os professores devem ser cada vez mais especialistas na sua área de ensino. Esse

cenário abre grandes oportunidades para parcerias público-privadas, uma vez que fomenta convênios entre o governo e instituições privadas na oferta de programas de formação continuada e incentiva a produção de materiais didáticos que fica por conta de grandes editoras do mercado educacional.

Além da LDB mais atual e do Plano Nacional da Educação mais recente, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e esse documento também passou a ser levado em conta no âmbito da formação continuada de professores desse nível.

O capítulo IV dessa Lei, que fala a respeito do professor e da formação inicial e continuada, é o que traz as contribuições mais significativas para a presente discussão. Seu discurso principal é o de que a formação inicial não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades dos profissionais da educação, por isso o projeto político-pedagógico das escolas deve contemplar um programa de formação continuada para os profissionais da educação.

Seus artigos estabelecem que os currículos para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica devem contemplar: o conhecimento da escola como uma organização complexa, que deve promover a educação para a cidadania; pesquisas, análises e aplicação dos resultados voltados para a área educacional; a participação na gestão dos processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; e, a gestão democrática, com ênfase na construção do projeto político-pedagógico por meio do trabalho coletivo, responsabilidade de todos que compõem a comunidade escolar.

Afirmam que os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação devem prepará-los para o desempenho de suas atividades levando em conta: o desenvolvimento de um conjunto de habilidades cognitivas, assim como saber interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente, por meio da pesquisa e outros meios; trabalhar cooperativamente em equipe; ter domínio das novas linguagens e dos novos instrumentos originados da evolução tecnológica, econômica e organizativa; e, desenvolver formas de interação com a comunidade e as famílias. O objetivo dessas

diretrizes é garantir a qualidade dos profissionais da educação e, conseqüentemente, sua valorização.

Definem ainda que o projeto de formação dos profissionais da educação básica contemple:

A consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante; a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva; e, a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (BRASIL, 2010)

Essa Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apresenta um viés um pouco diferente das políticas vistas anteriormente. Seu viés é menos mercadológico e mais voltado para a formação de professores autônomos, pesquisadores e com facilidade de trabalhar coletivamente, seja com os colegas de profissão, com os alunos ou com a comunidade.

De acordo com Dourado (2015), "todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério" (p. 301).

Entretanto, em 09 de junho de 2003 foi aprovada a Portaria nº 1.403, a qual instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, e em 1º de julho de 2015 foi outorgada a Resolução nº 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A presença dessas políticas mudou o cenário posto até então e a formação continuada passou a contar com duas leis específicas.

O Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica está baseado nos seguintes pilares: I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, o qual estabelece parâmetros de formação e mérito profissionais; II - os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores; e III - a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (BRASIL, 2003).

Dessa forma, através do Exame Nacional e suas ferramentas, professores e demais educadores em exercício nas redes de educação, concluintes dos cursos normais de nível médio e concluintes de cursos de licenciatura terão seus conhecimentos, competências e habilidades avaliados. A prova avalia leitura, escrita, matemática e ciências básicas, assim como saberes e competências específicos da certificação e especialidade pretendida pelo candidato. Após a realização do exame, os profissionais recebem o Certificado Nacional de Proficiência Docente na área em que atuam.

Sobre a formação continuada, a Lei adita que "o Ministério da Educação proporá, por meio de Projeto de Lei, a instituição da Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, a ser concedida a todo professor certificado, em exercício nas redes públicas de ensino" (BRASIL, 2003). Segundo o documento, a implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores será gradual e terá início com o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores de rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental.

O documento traz ainda um incentivo à pesquisa científica, afirmando que a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação deverá ser integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviço para as redes públicas de ensino, instalados em universidades brasileiras. Ainda conforme o documento, o MEC deverá apoiar esses centros por meio de convênios com as universidades nas quais estão localizados.

Apesar da portaria em questão ser diretamente voltada para a formação continuada, ela traz diretrizes muito específicas, que não direcionam a prática desse nível de formação de forma ampla e abrangente. Além disso, as diretrizes colocadas por essa portaria seguem a mesma lógica presente na LDB e no PNE (apesar de, nestas leis, esse discurso ser mais velado).

Tal Resolução está baseada nos valores de avaliação, certificação, reconhecimento e mérito próprios da racionalidade técnica. O objetivo é mensurar as habilidades e competências dos profissionais da educação para comprovar que eles dominam os conhecimentos e saberes específicos de suas áreas. Assim, poderão garantir a qualidade do sistema educacional e ser profissionais valorizados pela sociedade e pelo mercado de trabalho, ou seja,

uma cultura educacional performativa, na concepção de Ball. Faz-se de grande importância destacar ainda que, apesar de vigente, essa portaria não tem sido colocada em prática na educação brasileira.

Diante disso, a Lei que realmente trouxe uma contribuição real e modificadora para a formação continuada do professor da educação básica foi a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Inicialmente, o documento define que a consolidação de normas nacionais para a formação dos profissionais do magistério para a educação é indispensável ao projeto nacional da educação brasileira, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação em geral e especialmente da educação escolar inserida na sociedade.

Conforme o primeiro e o segundo artigos do capítulo I, a Lei em questão institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica, as quais se aplicam à formação de professores da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, assim como valem para as seguintes modalidades educacionais: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola.

O documento considera indispensável conceituar conhecimento, educação e ensino diante da tarefa de estabelecer o projeto de educação nacional, superar políticas públicas fragmentadas e mobilizar uma desarticulação institucional. Defende uma educação que valorize:

[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros [...] (BRASIL, 2015).

Tem como vital a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão para o exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa, assim como a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Define a docência "como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico", a qual envolve:

[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Descreve o currículo como "o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho" (BRASIL, 2015). Chama a atenção para a importância de se levar em conta a realidade dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica.

De acordo com a Resolução, os projetos de formação devem estar inseridos no espaço e no tempo dos quais fazem parte, "atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição" (BRASIL, 2015).

Destaca a educação em e para os direitos humanos como um direito fundamental, inerente ao direito à educação, assim como:

[...] uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015).

Considera ainda a relevância do profissional do magistério e sua valorização profissional, que deve ser assegurada pela oferta de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

A partir dessas e demais considerações, torna-se primordial explorar o capítulo de maior relevância a essa dissertação: da formação continuada dos profissionais do magistério. O capítulo é aberto pelo artigo 16, que traz uma concepção renovada do tema:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Em seguida, fica esclarecido por meio de um parágrafo único que a formação continuada deve estar baseada em uma concepção de desenvolvimento profissional que leve em conta: os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica e os problemas e desafios da escola e do contexto no qual ela está inserida; o acompanhamento da inovação e do desenvolvimento de maneira associada ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; e, o diálogo e a parceria com atores e instituições capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Seguindo a lógica desta última proposição, o parágrafo terceiro esclarece que a formação docente inicial e continuada para a educação básica é um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional.

Nos termos da Lei em questão, fica estabelecido que a formação continuada deve ser realizada por meia da oferta de:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes; VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de

acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015).

Todas essas atividades, segundo a Lei, possuem como objetivo comum agregar novos saberes e práticas aos profissionais da área, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação desse profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. Cabe às instituições formadoras (articuladas com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica) definir em seu projeto institucional como a formação continuada será oferecida aos profissionais do magistério da educação básica.

Vale ainda ressaltar o que a mesma Resolução compreende por educação. De acordo com o parágrafo primeiro do artigo terceiro, "por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura".

2.2. Contexto atual da formação continuada no Brasil

Uma pesquisa realizada em 2007, chamada *Determinantes do desempenho escolar no Brasil*, e referenciada por Pacheco (2014a) revelou que docentes que frequentaram cursos de capacitação não conseguiram fazer com que seus alunos aumentassem seu desempenho no SAEB. De acordo com o estudo, quando se trata do ensino público e dos cursos de capacitação oferecidos aos professores dessas redes, a constatação é que esses profissionais não estão fazendo diferença no desempenho dos alunos, mesmo que normalmente tais cursos sejam divulgados como boas iniciativas para melhorar a qualidade do ensino.

Esses dados significam, portanto, que independentemente da quantidade de cursos de formação continuada frequentados pelos professores, as práticas destes continuaram inalteradas ou com poucas mudanças. Nas palavras de Demo (1996), "não é absurdo afirmar que, quanto mais os professores são 'treinados', menos o aluno aprende" (p. 267). Diante dessa realidade

preocupante, Pacheco (2014a) indaga por que esses programas de formação falharam e ele mesmo responde:

Talvez porque se tenha insistido na crença da transferibilidade linear de saberes pretensamente adquiridos. Talvez porque se tenha esquecido que o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina. Que o modelo predominante da formação universitária é, por vezes, a negação do que se pretende transmitir e que a universidade é...a matriz. Talvez porque se descuidou da necessidade de criar dispositivos de autoformação cooperativa, que rompessem com a cultura do isolamento e a autossuficiência que ainda prevalecem em nossas escolas. Talvez... (p. 10).

Candau (1997) afirma que uma perspectiva "clássica" pode ser identificada na maioria dos projetos de formação de professores realizados. Conforme a autora, a ênfase é colocada na reciclagem dos professores, o que ela define por "refazer o ciclo", ou seja, retornar e atualizar a formação inicial. Nessa direção, afirma: "este tem sido o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério, sistema que ainda hoje, me atrevera a afirmar, é o mais freqüente [*sic*] e comumente aceito e promovido" (CANDAU, 1997, p. 53).

A valorização do conhecimento e a criação de mecanismos para a sua reprodução de acordo com a visão de mundo daqueles que detêm o poder não é algo novo na história. Nas palavras de Demo (1996), "a história, mormente o sistema produtivo, tem privilegiado o conhecimento, produzindo um tipo de modernidade que vem de fora para dentro e de cima para baixo profundamente excludente e destrutiva" (p. 267).

A maior parte da formação continuada dos profissionais da educação, segundo Perrenoud (2002), foi de fato "organizada em torno da atualização dos saberes disciplinares, das referências didáticas, dos *savoir-faire* tecnológicos" (p. 21). Segundo o autor, a formação de adultos fora dos padrões escolares se voltaram ao trabalho, à organização e à pessoa a fim de provocar uma transformação de identidade, uma reestruturação das representações e a construção de novas competências.

Assim, Perrenoud (2002) afirma que a formação de professores foi concebida como:

[...] um ensino, ministrado por professores a outros professores, como uma troca de especialidade no campo dos saberes disciplinares, das reformas curriculares (sobretudo em matemática e em língua materna),

de novas tecnologias, de abordagens didáticas mais sofisticadas, de métodos de gestão de classe ou de avaliação" (p. 21).

Nesta perspectiva, ainda conforme Perrenoud (2002), entendia-se por formação continuada o ato de transmitir novos saberes aos professores que não tinham adquirido tais conhecimentos durante sua formação inicial. Para o autor, esse nível de formação visava e ainda visa atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, das ciências da educação.

Isso se deve ao fato de que, ao longo de anos, os professores em geral se especializaram em áreas específicas do saber; receberam esses conhecimentos sentados em carteiras enfileiradas dentro de uma sala de aula; um professor (especialista) transmitia o conteúdo à frente da turma; e assim por diante.

Enquadrados pelo modelo das formações universitárias, Perrenoud (2002) diz que tais alunos transformaram-se em formadores para transmitir saberes, tecnologias e, por vezes, sua experiência, mas não para se interessarem pelas práticas dos colegas. Em suma, "as pessoas tornam-se formadoras pela mesma razão pela qual se tornam professoras; para falar, e não para ouvir" (PERRENOUD, 2002, p. 22).

É forçoso reconhecer, segundo Nóvoa (1991), que no âmbito da educação essa profissionalização tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e da prática. Para ele, "a pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental" (p. 27), ou seja, a racionalização do ensino não se consolida através da valorização do conhecimento que o professor traz consigo, mas sim por meio da imposição de conhecimentos científicos. A lógica da racionalidade, para Nóvoa (1991), sempre se opõe à práxis reflexiva.

Nessa perspectiva, na concepção de Pacheco (2014a) não é difícil caracterizar os programas de formação continuada, nos quais:

a) os conteúdos e finalidades surgem sob a forma de módulos e etapas a percorrer, em função de modelos a reproduzir; b) planificação é feita por serviços centrais; c) existe uma relação de poder vertical explícita do formador (sujeito de formação) sobre o professor (objeto de formação); d) avaliação é certificativa; e) formação continuada segue a lógica das "pedagogias compensatórias", no sentido em que não há relação entre formação inicial e formação não inicial, pois apenas se concebe como necessidade de remediação de lacunas da formação

inicial; f) professores são consumidores de pesquisa; g) objetivo principal é o de adaptar os professores a 'novas' técnicas ou processos (p. 10).

Nesse sentido, Alvarado-Prada *et. al.* (2010) adita que "essas denominações correspondem mais a uma concepção de manipulação" (p. 375). Configuram-se como cursos curtos e rápidos, palestras, treinamentos que, segundo o autor, implantam "pacotes" que viabilizam um maior grau de instrução ou aptidão para seguir os modelos predefinidos pelo sistema, que preenchem algo que supostamente falta e que corrigem "defeitos" na educação. Ainda conforme Alvarado-Prada *et. al.* (2010), "estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos 'científicos' que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade" (p. 375).

De acordo com Gatti (2008), pesquisas mostraram que houve de fato uma descaracterização dos cursos de formação de professores de todos os níveis e o fator apontado como determinante dos problemas de formação profissional dos docentes da educação básica, segundo ela, é a separação - sem articulação efetiva - entre disciplinas de conteúdos básicos e conteúdos pedagógicos.

Albuquerque (2001) também chama a atenção para outra dicotomia que afeta tanto a formação inicial quanto a continuada: entre a teoria e a prática. Ambas estão distantes uma da outra e pouco ou quase nada se conversam. As legislações vigentes entram nesse âmbito, mas a maior parte dos cursos de formação de docentes continua a acontecer em um formato que reforça esse padrão. Uma formação que não estimula a reflexão crítica sobre a prática, segundo Freire (2015), pode fazer a teoria virar blá-blá-blá e a prática, ativismo (p. 24).

O conceito de formação continuada foi reduzido apenas a programas que seguem o modelo citado por Pacheco (2014a) e, segundo Chimentão (2009), formação continuada "é muito mais do que isso e merece atenção especial das políticas propostas pelo Estado" (p. 77). Assim, para o autor, a formação continuada passa ser um negócio lucrativo para o setor privado ao invés de ser assumida como responsabilidade do Estado, dos poderes públicos e da escola.

Na seara das políticas educacionais para a formação de professores da educação básica, todas essas premissas ficam bastante claras ao longo das

diretrizes que orientam as ações e decisões nesse campo da educação. Nessa direção, Chimentão (2009) afirma que não se pode negar que, especialmente as ações de formação continuada, têm muitas vezes reforçado a concepção pragmatista e conteudista. Isso configura, segundo o autor, "um precário processo de certificação e/ou diplomação de horas" (p. 78).

Identifica-se nesse cenário a performatividade de Ball (2001; 2010). Está atribuída à formação continuada a função de ensinar ao profissional da educação o que ele não aprendeu em sua formação inicial; o papel de preparar melhor o docente para que ele desempenhe suas funções ao máximo; a responsabilidade de melhorar a qualidade dos professores para que eles possam atingir as metas avaliativas do sistema, fazer com que seus alunos também se saiam bem nas avaliações e, assim, obter valorização.

Segundo Demo (1996), o discurso da "qualidade total" - e toma-se a liberdade de inserir aqui o discurso da igualdade também, não citado pelo autor - "servem mais para encobrir a prática do lucro renovado do que para realizar milagres de bem-estar comum" (p. 270). Esse cenário de desigualdade é solo fértil para a lógica neoliberal, mas isso não é algo que as pessoas devam saber. Pelo contrário, os discursos das políticas educacionais nacionais e internacionais clamam por igualdade e qualidade total.

Essa visão exclusivamente performática, meritocrática, mercadológica, traz consequências drásticas para a formação de professores quando não há contrapartida. Ou seja, quando não há a preocupação com os profissionais da educação como seres humanos, com suas bagagens e experiências, com suas características psicológicas, com suas particularidades.

No entendimento dessas práticas de veio neoliberal, conforme Alvarado-Prada *et. al.* (2010), os professores não são considerados como seres pensantes, capazes de refletir, de construir individual e coletivamente e propor novas concepções e práticas para seu próprio projeto de formação continuada. É destituído desses profissionais a autoria de seus processos educativos e gestão de sua aprendizagem. Eles são considerados pura e simplesmente consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas, segundo o autor.

Corroborando com os autores, Demo (1996) diz que "[...] é absurdo total comparecer a cursos onde ainda apenas se dão aulas e os professores-cursistas se reduzem ao objeto de ensino, tal qual fazem - como regra - em suas escolas"

(p 277). Dessa forma, "acaba se aprimorando processos reprodutivos, em vez de estabelecer parâmetros renovados de competência inovadora" (DEMO, 1996, p. 277). Para Nóvoa (1991), os programas de formação continuada devem se estruturar "em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos" (p. 30).

De acordo com Perrenoud (2002), a formação continuada se baseava no postulado racionalista, para o qual "todo novo saber é fonte de novas práticas apenas pelo fato de ter sido aceito e assimilado" (p.22) e a problemática da mudança não estava em questão e percebe-se que essa lógica ainda é majoritária hoje. O autor diz ser surpreendente como os programas de formação continuada desconsideraram, durante anos, a prática dos professores em exercício.

Conforme o autor, o formador dizia aos docentes o que fazer, mas sequer perguntava o que eles faziam; expunha novos modelos (pedagogia por objetivos, teoria dos tipos de texto, princípios da avaliação formativa, recurso à metacognição, trabalho por meio de situações-problema) e esperava que os professores os implantassem em suas salas de aula, sem considerar a distância entre as práticas vigentes e as inovações propostas (p. 22).

Contrária à essa visão, Candau (1997) contesta que "a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas)" (p. 65). Ao invés disso, ela deve acontecer por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática, a fim de (re)construir de forma perene uma identidade pessoal e profissional, em cooperação.

É preciso ter em mente que "o modelo de uma elite culta e bem informada está mais que superado e não pode sustentar, num cenário democrático, o desenvolvimento e a paz social em um país em que a extensão territorial e o crescimento populacional colocam desafios contundentes" (GATTI, 2008, pp. 1, 2).

Esse modelo de formação continuada também tem gerado, muitas vezes, desinteresse e indiferença nos profissionais da educação que os frequentam. De acordo com Chimentão (2009), os participantes concluem que diversas atividades que prometem ser de formação quase sempre não contribuem em

nada para o seu desenvolvimento profissional, quem dirá pessoal. Eles sentem um verdadeiro sentimento de ineficácia.

É por isso que a formação continuada de professores é o momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. Segundo Freire (2015), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (p. 40).

Contudo, como bem coloca Demo (1996), afastar os programas de formação continuada - que submetem os professores a um processo arcaico de escutar aulas copiadas para garantir a continuidade da cópia nas escolas -, é altamente desafiador, ainda mais aqueles ofertados pelo Estado e pelo MEC. Para o autor, dois são os desafios: repensar a formação original e encontrar novos caminhos para a formação continuada, que suplantem o ambiente retrógrado que existe atualmente.

Freire (2015) alerta que "a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar 'quase natural'" (p. 21), mas seguindo o exemplo do autor, é preciso dizer um não decisivo a esta ideologia "que nos nega e amesquinha como gente" (p. 21).

O movimento de repensar a formação de professores da educação básica é pauta imprescindível na agenda educacional de hoje. Candau (1997) afirma que no momento político-social e educacional vivido pelo Brasil nas últimas décadas, de clara hegemonia do projeto neoliberal, questões como "que tipo de educação queremos promover?", "para que tipo de sociedade?", não podem deixar de ser feitas e debatidas (p. 67).

Diante da certeza de que apenas fazer a educação não é tudo, mas sim pensá-la, questioná-la permanentemente e correr atrás de soluções para os problemas do dia-a-dia, Chimentão (2009) chama a atenção para a importância do professor reflexivo, aquele que se indaga sobre sua prática, sobre a escola, sobre a educação em geral e muitas vezes rompe com pensamentos dominantes.

Sob esse ponto de vista, a formação continuada passa a ser então um requisito indispensável para a transformação dos professores e precisa se tornar significativa para estes profissionais. Segundo Chimentão (2009), fica mais fácil

o professor mudar seu modo de pensar e agir quando ele tem a oportunidade de vivenciar experiências inovadoras, que proporcionem novos caminhos de ação através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do trabalho coletivo, etc.

Diante disso, Alvarado-Prada *et. al.* (2010) defende que as políticas públicas, as atividades e projetos de formação continuada tenham como um de seus objetivos principais a criação de condições para que os professores tenham mais autonomia⁸ na construção de conhecimentos, tanto na educação em geral quanto em assuntos específicos de desenvolvimento profissional docente (p. 375).

Logo, o ideal de preparar professores crítico-reflexivos só pode acontecer por meio de uma formação que acredita na autonomia desses profissionais e dentro de um conceito de educação que valorize a criatividade, as experiências do aprendiz, o pensamento e reflexão críticos, uma formação humana e política, como defendem Freire (2015), Giroux (1997), entre outros.

Junges (2006) faz uma interessante análise sobre a autonomia docente, tema de muitos debates atuais e revela que seu desenvolvimento é inerente e simultâneo ao processo de constituição dos professores. Contudo, inúmeras situações reduzem e limitam essa autonomia no sistema educacional vigente.

As primeiras situações vividas pelo sujeito que podem diminuir e até anular a autonomia do professor, de acordo com a autora, são: “a educação rigorosa recebida na família, exemplos de professores autoritários, a formação escolar conservadora, a formação acadêmica no período de Ditadura, a formação sacerdotal ou no exército, a ideia de um coletivo sem conflitos, as condições de trabalho, entre outras, [...]” (JUNGES, 2006, p. 137).

Depois, ela entra na questão da falta de tempo, um problema alegado pela maior parte dos profissionais da educação, uma vez que eles trabalham em mais de um emprego simultaneamente (por vezes realizam jornadas triplas e assim

⁸ Neste trabalho, é levado em consideração o conceito de autonomia docente definido por Junges (2006), a saber: “uma noção entendida aqui como emancipação pessoal, independência intelectual e profissional da autoridade, do controle repressivo e ideológico, instituídos pelos órgãos dominantes no poder, no exercício de sua profissão e de sua cidadania. A autonomia docente não se separa de uma ideia de cidadania ativa, guiada por princípios de justiça para toda a sociedade. Entende-se que, numa perspectiva emancipadora, o professor analisa sistematicamente sua situação como profissional, problematiza aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que permeiam a escola e a prática educativa, questiona seu próprio trabalho, suas concepções de sociedade, escola, currículo, ensino, metodologias e assume responsabilidades de produção e utilização do conhecimento” (p. 58).

por diante); precisam conciliar sua rotina profissional com as atividades domésticas (principalmente as mulheres), etc. Além disso, Junges (2006) alerta para o fato de que esses profissionais não ganham o suficiente para sustentar a família e ainda investir em sua formação.

De acordo com a autora, a escassez de tempo reduz significativamente a autonomia do professor, pois ele não consegue tempo necessário para ler, estudar, refletir sobre a realidade e sobre sua prática. Isso faz com que o professor se isole cada vez mais, se afastando das relações de diálogo com seus pares e das associações de classe.

Segundo Pacheco (2014), a escola se torna um “arquipélago de solidões”, com professores vivendo “[...] encerrados no refúgio da *sua* sala, a sós com os *seus* alunos, o *seu* método, os *seus* manuais, a *sua* falsa competência disciplinar, em horários diferentes dos de outros professores [...]” (p. 13).

Porém, Junges (2006) considera que a autonomia suscita uma emancipação pessoal e ideológica, uma conscientização e um posicionamento político e coletivo, uma construção permanente, portanto existem outras situações que a fomentam e oportunizam como: “exemplos de professores dinâmicos e críticos, oportunidades de exercer cargos administrativos, a sala de aula e a participação em movimentos e associações de classe” (p. 138).

Por meio de pesquisas em parceria com escolas e professores, Zeichner (1992, apud Pimenta, 2006) formulou três postulados sobre a prática reflexiva que devem funcionar juntos: ela deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; ela, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente (p. 26). De acordo com Pimenta (2002), essas premissas têm um alto valor estratégico para se criar as condições necessárias para as mudanças institucionais e sociais.

O movimento de pensar a escola, segundo Chimentão (2009), acontece por meio do momento individual do professor, mas também dos momentos que reúnem todos os envolvidos na escola. Para isso, o autor argumenta que é

necessária uma estrutura de trabalho que propicie a busca permanente, ou seja, salário, tempo, material, estímulo, apoio e desejo favoráveis.

Nesse sentido, Fusari (1990) adita que "o mais importante é instalar no corpo docente das escolas a capacidade de agir, pensar e agir, num processo contínuo de reflexão da própria prática docente, como fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica, competente e transformadora" (p. 33).

Em adição a uma formação crítico-reflexiva do professor, Candau (1997) apresenta três elementos fundamentais ao processo de formação continuada de professores: a escola, como local privilegiado de formação; a valorização do saber docente e o ciclo de vida do professor. Na compreensão de Chimentão (2009), o movimento é o de partir das reais necessidades do cotidiano escolar do professor; valorizar seu saber curricular, disciplinar e suas experiências e valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica.

De acordo com Candau (1997), experiências que consideram a escola como locus privilegiado da formação continuada buscam estimular componentes formativos que articulem com o cotidiano da escola, e não que desloquem o professor para outros espaços. O trabalho com o corpo docente é feito por meio de processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, segundo a autora. "Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e favorece-se processos de pesquisa-ação" (CANDAU, 1997, p. 58).

Pensando na formação continuada, é por isso que ter a escola como o local principal para sua oferta é vantajoso. Afinal, de acordo com Alvarado-Prada *et. al.* (2010), os professores são seres intimamente ligados aos processos de aprendizagem na escola, seja como alunos ou como docentes. Portanto, eles vivenciam a realidade escolar durante a maior parte de suas vidas. "É nesse contexto, e a partir dele, que os profissionais da educação formam-se" (ALVARADO-PRADA *et. al.*, 2010, p. 370).

Na visão de Candau (1997), é no dia-a-dia da escola que o professor "aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, [...] vai aprimorando sua formação" (p. 54). O desenvolvimento de uma prática reflexiva, individual e coletiva, dentro da escola é altamente eficaz para identificar

os problemas que afligem a instituição, as pessoas que ali trabalham e a comunidade na qual ela se encontra e resolvê-los.

Nessa direção, Junges (2006) diz:

É na dinâmica do exercício profissional, sobretudo, que os Sujeitos se reconhecem como professores, assumindo hábitos, posturas, posições, mobilizando experiências, discutindo, construindo sua prática pedagógica no dia-a-dia da sala de aula. Na relação com os alunos, colegas, superiores, no cotidiano é que se constituem como profissionais, que aprendem a ser professores (p. 137).

Esse ambiente também acaba por estimular os professores a investirem em seu próprio desenvolvimento, colocando em prática sua autonomia e a responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem. De acordo com Junges, o docente "deve fazer valer nessa autonomia a organização, planejamento e participação de atividades que contribuam para o seu desenvolvimento profissional (p. 58).

A valorização e o reconhecimento dos saberes que o professor acumulou até aquele momento de vida, por sua vez, é vital para essa concepção de formação continuada. É por meio de suas experiências que o docente dialoga com tudo aquilo que o circunda, é através disso que ele interpreta as disciplinas e os saberes curriculares e os coloca em prática.

Como já abordado anteriormente, é muito comum que futuros professores ou os já docentes em serviço cheguem às universidades com uma bagagem valiosa, mas grande parte dos programas de formação inicial e continuada ignoram o saber dos participantes em detrimento da transmissão de teorias e ideologias dominantes.

Todo e qualquer indivíduo apresenta características inerentes ao seu ser e carrega consigo uma série de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Os processos de formação permitem que as pessoas se desenvolvam; estabeleçam relações com o mundo, com os demais seres vivos e com elas mesmas; se autoconheçam continuamente e, dessa forma, interajam com o que os circunda de acordo com suas trajetórias e experiências pessoais. Como bem coloca Freire (2015), "[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas [...]" (p. 16).

Sendo assim, ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada, de acordo com Alvarado-Prada et. al. (2010), "é um ideal que não

será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam" (p. 373).

Conforme o autor, "a construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações" (p. 370). Corroborando com esse ponto de vista, Junges (2006) afirma que o professor é um todo, constituído por vivências pessoais, formativas e profissionais.

Para Junges (2006), a formação docente acontece por meio de um processo amplo e gradual, que inclui desde as primeiras experiências vividas no seio familiar, os anos de escolarização, até o exercício profissional. Segundo a autora, "todos esses aspectos encontram-se reunidos na dinâmica da história da sociedade e da história de cada sujeito em particular" (p. 135).

Nessa direção, Junges (2006) adita que a formação inicial e continuada de professores não deve ser realizada como uma "simples transposição da realidade exterior para a interior" (p.135) e sim como "um processo de internalização, que envolve, simultaneamente, uma dimensão externa e cultural e uma dimensão interna, subjetiva, de cada sujeito em permanente construção" (p. 135).

Infelizmente muitos programas de formação continuada ofertados ignoram o fato de que cada professor construiu seus saberes ao longo de seus ciclos de vida e suas carreiras docentes. Como diz Candau (1997), esses profissionais são tratados como se partissem do zero, sem experiência e conhecimento algum. Portanto, é imprescindível que a formação leve esse elemento em conta.

É preciso compreender aqui que as contribuições de Zeichner (1992) e Candau (1997) são "fórmulas" de grande valia para a transformação da formação continuada de professores, mas não são caminhos exclusivos e obrigatórios. No momento de repensá-la, deve se levar em conta que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de sua vida e de sua carreira, como adita Candau (1997).

O que realmente importa para a formação docente, parafraseando Freire (2015), é "[...] a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem" (p. 45).

2.3. Novos rumos da formação continuada

Nessa direção, a formação continuada começa a traçar novos rumos. Passa a deixar para trás o modelo clássico para buscar um equilíbrio entre as imposições do sistema e o bem-estar social de toda a comunidade escolar, para "tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente" (CHIMENTÃO, 2009, p. 72).

É neste contexto que, segundo Chimentão (2009), começam a despontar outras modalidades de formação continuada, como as oficinas, os projetos e os círculos de estudos. Para o autor, estas são formas "potenciadoras de sinergias que articulam o conhecimento não-formal, experiencial com o conhecimento formal, numa lógica interativa em que a ação, a investigação e a formação estão presentes" (p. 73).

Concentrando-se especificamente nos círculos de estudo, tema principal dessa dissertação, Fusari (1990) coloca-os como uma forma de formação continuada com grande potencial, uma vez que eles podem ser organizados a partir das necessidades objetivas do processo de ensino e aprendizagem do cotidiano escolar. O autor sugere então que:

Durante as atividades semanais, nas quais outros profissionais (de Artes, Educação Física etc.) assumem as aulas, os docentes das classes poderiam reunir-se e estudar um determinado assunto, aprofundando temas e trocando experiências no processo de busca de superação de um determinado problema (FUSARI, 1990, p. 32).

Na concepção do autor, a escola poderia realizar encontros semanais, quinzenais ou mensais entre os professores a fim de incentivar a conversa, a troca de ideias e discussões sobre o trabalho realizado no dia a dia da instituição. Dessa forma, esses profissionais buscariam juntos formas de atuação individuais e coletivas frente às questões que mais lhes afligem, sejam elas pedagógicas ou pessoais.

Por meio da análise de dados coletados em pesquisas e no desenvolvimento de atividades de formação continuada, Alvarado-Prada *et. al.* (2010) constataram que as ações que os professores mais gostaram foram as mais dinâmicas, que apresentaram formas variadas de trabalhar, propuseram o debate sobre a conduta dos docentes em sala de aula enquanto prática de ensino, promoveram a interação e a troca de experiências, chegaram nos problemas de sala de aula e valorizaram a participação individual e coletiva. Os participantes afirmaram, segundo o autor, que "na prática se observa melhor a realidade e o aprendizado é através de coisas concretas" (p. 378).

Nessa direção, Chimentão (2009) afirma que "organizar e gerir o ensino, baseando-se na reflexão e tomada de decisões conjunta dos professores implica numa política da instituição escolar de explicitar e enfrentar os problemas da equipe como norma de atuação profissional" (p. 76). Para o autor, tal postura favorece o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento da prática educativa. Nas palavras de Behrens (1996), "a essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer" (p. 135).

Diante do que foi exposto nos capítulos anteriores, fica claro que a educação continuada que está sendo realizada no Brasil encontra-se muito mais alinhada aos ideais do neoliberalismo e aos interesses do sistema capitalista do que disposta a contribuir com a construção de uma pedagogia crítica, libertadora e autônoma (GIROUX, 1997; FREIRE, 2015). Por isso, a formação continuada de professores da educação básica colocada em prática no país busca, resumidamente, desenvolver profissionais habilidosos, capazes e eficientes sem levar em conta seu lado humano, crítico e reflexivo, como visto há pouco.

A presença do pensamento neoliberal parece ser, então, a questão principal que inviabiliza a realização de uma formação continuada que cumpra com sua real natureza e objetivos. Portanto, é premente que a concepção de formação (em geral, mas especialmente a continuada) seja permeada por outras teorias, que promovam formas, conteúdos, finalidades, que superem a visão conservadora.

3. OS CÍRCULOS DE ESTUDO

Após olharmos atentamente para a educação básica pública brasileira e compreender os impactos do neoliberalismo sobre ela. Depois, portanto, de entender a realidade na qual os professores dessa esfera estão inseridos, chegamos ao tema específico dessa dissertação: os círculos de estudo. Como citado no capítulo anterior, esse é um modelo de formação alternativo, que vai no sentido oposto dos valores postulados pelo sistema capitalista, e será apresentado de maneira detalhada neste capítulo.

Falar sobre círculos de estudo não é uma tarefa fácil, particularmente no Brasil. Conforme Pacheco (2014a), é raro encontrar referências específicas ao tema nas biografias disponíveis e esse conceito é pouco difundido nos países de língua portuguesa. Inclusive, a principal referência encontrada sobre o assunto em português é o livro *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*, do próprio José Pacheco.

Ao pesquisar sobre o tema na plataforma da CAPES, por exemplo, a partir dos termos *círculos de estudo* e *study circles*, foram encontradas apenas duas pesquisas relacionadas - não com o tema exato, mas bastante próximos. Os melhores resultados foram obtidos por meio de outras plataformas de pesquisa acadêmica utilizando-se os termos *study circles* e *study circles in Sweden*, mas o número de materiais encontrados ainda foi baixo (cerca de 20). Ao se buscar pelo termo *study circles in Brazil* nenhum material foi encontrado.

Pesquisadores estrangeiros debruçados sobre o assunto também ressaltam a escassez de materiais referentes aos círculos de estudo. Larsson & Nordvall (2010) afirmam que publicações acadêmicas escritas em inglês sobre os círculos de estudo suecos existem, mas apenas algumas e elas são recentes. Nessa direção, Bjerkaker (2014), argumenta que o círculo de estudo como um campo acadêmico tem sido raro e que a maior parte da pesquisa sobre o tema tem sido feita nos anos recentes na Universidade de Linköping, na Suécia.

3.1. Conceito e história dos círculos de estudo

O círculo de estudo é, de maneira simplificada, um pequeno grupo de pessoas que aprendem algo em conjunto. Os integrantes se debruçam sobre um problema ou tema que seja do interesse de todos sob a orientação de um líder

identificado e aceito pelo grupo. Juntos, os participantes definem e registram como vão trabalhar: o que será discutido nos encontros, quanto tempo terá cada sessão, a periodicidade das reuniões, entre outros detalhes.

Esse é um dos grandes trunfos dos círculos: as pessoas estudam aquilo que desejam, que têm vontade de saber mais, por isso aprendem verdadeiramente e com prazer. Como dizia Mario Quintana, "a memória é uma velha louca, que guarda trapos coloridos e joga comida fora". Corroborando, Freire (2011) diz que "quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói *[sic]* e desenvolve o que venho chamando de 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto" (p. 27).

Diferentemente das formações para adultos tradicionais, o ensino nos círculos de estudo não acontece de forma vertical, de cima para baixo, do especialista aos alunos. Pelo contrário, nos círculos a relação entre os membros é horizontal e a aprendizagem depende da interação entre todos os participantes. O líder pode ou não ser um especialista, mas isso não mudará essa condição. O trabalho dentro dos círculos é construído com base nas experiências, na bagagem de cada integrante e em suas pesquisas.

É a visão de que, nas palavras de Freire (2015), "[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (p. 25). É por isso que transferir conhecimentos não é ensinar de fato, "nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (FREIRE, 2015, p. 25).

Conforme um material desenvolvido pela Associação Sueca de Educação para Adultos (*Swedish Adult Education Association - SAEA*), três componentes são fundamentais para o sucesso da implementação de um círculo de estudo: experiência e habilidades dos participantes; um plano de estudo ou estudo de materiais que tenham sido produzidos especificamente para o círculo de estudo; e, um líder que oriente o trabalho do grupo de estudo. Às vezes há também um facilitador ou "consultor", que ajuda o grupo conforme necessário.

De acordo com o mesmo material, todos os círculos de estudo compartilham das seguintes características (será esclarecido adiante que essas características também não são algo fechado e inflexível, pelo contrário, variam conforme os autores): fazer parte é sempre voluntário; os participantes são

ativamente envolvidos e pesquisam por conhecimento juntos; todo mundo no círculo ajuda a atingir as metas; os participantes têm uma boa influência nos círculos de estudo (não há planos de curso centralizados).

Os círculos de estudo são uma forma de educação não-formal utilizada por diversos países, mas considerada um fenômeno de massa na Suécia, conforme mostram as estatísticas. Nesse país, os círculos de estudo são institucionalizados por meio de organizações chamadas de Associações de Estudo, as quais são uma parte importante da educação para adultos sueca.

De acordo com o site oficial da Associação Europeia para a Educação de Adultos (*European Association for the Education of Adults – EAEA*) a educação não-formal de adultos tem uma longa tradição e um amplo suporte na Suécia. Os dados apresentados apontam que dos 9,3 milhões de habitantes da Suécia, 2 milhões participam de círculos de estudo organizados pelas associações a cada ano. Isso mostra o quanto os círculos são atrativos à população e estão muito presentes do dia a dia de muitas pessoas desse país.

O sistema sueco de educação não-formal para adultos conta com: as associações de estudos e com as escolas suecas de educação superior. A forma mais comum de educação para adultos desenvolvida pelas associações de estudo são os círculos e programas culturais.

Dados oficiais contidos no mesmo site esclarecem que hoje existem dez associações de estudo na Suécia e elas possuem 374 membros e organizações afiliadas em todo o país. Elas possuem perfis e ideologias bastante diferentes, visto que têm fortes laços com os movimentos populares e organizações e muitas vezes organizam círculos de estudo e eventos culturais em parceria com eles.

Em toda a Suécia - majoritariamente nas cidades de áreas muito remotas - as associações de estudo dão suporte e conselhos para as organizações e outras redes e grupos menos formais. Suas atividades são ditadas pelo Estado e subsidiadas pelos governos locais, por taxas de participação, fundos de projetos e contratos com professores. Associações de estudo não visam ao lucro.

Segundo o site, as atividades das associações de estudo são baseadas nas ideias centrais sobre a educação de adultos: curiosidade humana, criatividade e desejo de aprender. Nessa direção, o acesso ao conhecimento, à

cultura e à expressão cultural individual resultam em desenvolvimento pessoal e social. Diante dessa realidade, é natural que o círculo de estudo seja inundado pelo sentimento de amizade e companheirismo entre seus membros, o que resulta no desejo de aprender em comunidade de forma amigável.

De acordo com Bjerkaker (2014), o círculo de estudo teve sua origem em Nova Iorque na década de 1870. Segundo ela, 1915 foi o auge desse modelo pedagógico nos Estados Unidos, quando cerca de 700.000 pessoas participavam de aproximadamente 15.000 círculos de estudo. Foi então que pessoas próximas à União, ao movimento de Temperança e ao Partido Social-Democrata, interessadas na novidade, levaram a ideia para a Suécia.

Dessa forma, o círculo de estudo se desenvolveu na Suécia ao longo do século XIX. Para Bjerkaker (2014), o começo de tudo pode ser datado em 1902, ano em que Oscar Olsson, considerado o pai desse modelo de formação, realizou seu primeiro círculo na filial Lund da Ordem Internacional dos Bons Templários e nomeou-o dessa forma.

De acordo com Velichko (2004), no início do século XIX a sociedade sueca passava por um importante momento de transição: deixavam o modelo econômico agrário e assumiam o modelo industrial. O contexto fez com que muitos partidos políticos e movimentos populares clamassem por novos membros. Além disso, em 1842 foi introduzida a lei da educação obrigatória, o que fomentou os debates sobre o analfabetismo. Foi nesse momento que a educação não-formal das escolas populares e os círculos de estudo apareceram como bons instrumentos para resolver os problemas sociais.

Conforme Larsson & Nordvall (2010), era utilizada a noção de "autoeducação", a qual não significava que a aprendizagem era autogerida ou individual, mas sim que era voltada para o bem coletivo, para as pessoas e feita através delas. Cabe ressaltar neste ponto que, segundo Bjerkaker (2014), a frase "para o povo, pelo povo" tornou-se o slogan político que influenciou o círculo de estudo e o sistema de educação de adultos na Escandinávia durante anos. Entende-se, então, em comum acordo com a autora, que historicamente os círculos de estudo e os movimentos populares são conceitos inseparáveis.

Nesse contexto, a prática dos círculos de estudo apresentava características condizentes àquela configuração social. Segundo Larsson & Nordvall (2010), aproximadamente 10 pessoas se reuniam na casa de alguns

dos participantes dos movimentos populares para debater sobre uma ampla gama de tópicos que podiam tanto ter relação com o conteúdo dos movimentos de interesse quanto conhecimentos gerais como economia e matemática.

Portanto, no início do século XIX os círculos eram vistos basicamente como uma atividade na qual um grupo de pessoas se reuniam e escolhiam um tema para estudar. Nesse sentido, Larsson & Nordvall (2010) afirmam que:

Estudos em disciplinas escolares comuns foram, portanto, de grande interesse. No entanto, a perspectiva sobre o que contava como conteúdo foi muito mais ampla. Muitos temas foram relacionados ao trabalho organizacional - como presidir reuniões democráticas ou como trabalhar com a economia de uma associação. Nesta fase inicial, se podia ver os círculos de estudo como sendo parte integrante das ONGs que constituíam os movimentos, ou seja, eles resolveram suas necessidades para a requalificação da habilidade organizacional por meio dos círculos de estudo (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 10, tradução nossa)⁹.

Outro aspecto levantado pelos autores em relação aos círculos de estudo em sua fase inicial foi as palestras populares. Segundo Larsson & Nordvall, elas eram realizadas por todo o país e muitas vezes vistas como parte do fenômeno dos círculos, ou seja, também como uma forma de educação popular. Além disso, eles destacam o aparecimento de uma agenda cultural, na qual literatura e música eram colocadas como igualmente importantes para a formação de uma sociedade e de trabalhadores educados.

Nessa direção, as características mais relevantes dos círculos de estudo praticados neste período, descritas por Oscar Olsson (Brattset; 1982:8 APUD Bjerkeraker, 2014), eram:

a) pessoas estudavam em pequenos grupos, muitas vezes em casa; b) o material de estudo material era raro; c) os professores não eram considerados uma condição prévia necessária ao estudo. O líder do grupo era um organizador sem necessariamente uma qualificação teórica; d) as pessoas completavam seus estudos do grupo participando de palestras ou reuniões; e) os membros dos círculos não tinham qualificação teórica anterior, mas uma boa dose de prática e de experiência; f) os membros aprenderam a discutir, argumentar, mostrar consideração pelos outros, aceitar a derrota e compartilhar a responsabilidade; g) eles experimentaram um senso de comunidade e identidade; h) o conhecimento que adquiriam poderia estar diretamente

⁹ Studies in ordinary school subjects were therefore of great interest. However, the perspective on what counted as content was much broader. Many topics were related to organizational work – how to chair democratic meetings or how to work with the economy of an association. In this early phase, one might see study circles as being part and parcel of the NGOs, which constituted the movements, i.e. they solved their needs for the upskilling of organizational skill by means of study circles (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 10).

relacionado à vida quotidiana; i) os estudos começavam no nível cognitivo inicial dos membros e eram guiados por suas necessidades (BJERKAKER, 2014, p. 261, tradução nossa)¹⁰.

De maneira geral, Bjerkeraker (2014) apresenta as características que Olsson destacava como as mais importantes em um círculo de estudo: eles aconteciam independentemente de um professor, baseavam-se em leituras de ficção e usavam a conversa e a discussão como método.

Com o passar dos anos, os círculos de estudo foram se tornando uma forma de educação informal cada vez mais estruturada e regulamentada. De acordo com Larsson & Nordvall (2010), em 1912 surgiu a primeira associação de estudo, a ABF, que era ligada ao movimento dos trabalhadores (57 círculos de estudo foram registrados pela associação em seu primeiro ano). Segundo os autores, ao longo dos anos outras associações foram surgindo, sempre ligadas a movimentos populares ou outras organizações da sociedade civil. Dessa forma, "as associações de estudo começaram a servir o movimento de temperança, o movimento da igreja livre e movimentos ligados a agricultores, bem como trabalhadores de colarinho branco" (LARSSON & NORDVALL, 2014, p. 18, tradução nossa)¹¹.

Um século depois, já no início do século XX, a educação popular continuava a recorrer aos círculos de estudo por lhes conferir grande potencial de gerar novos grupos, segundo Pacheco (2014a). Nos anos 1920 e 1940, esses grupos assumem fortes movimentos, principalmente entre as organizações sindicais e as comunidades cristãs. Frente a isso, o autor destaca que a universidade acabou se interessando pelo movimento e criou seu próprio grupo de estudo, a fim de participar do trabalho de educação popular. Foi a partir daí que: "a proliferação dos círculos conduziu à organização de "federações de

¹⁰ 1. People studied in small groups, often at home; 2. Study material was rare; 3. Teachers were not considered a necessary prerequisite of study. The leader of the group was an organiser and he possessed no theoretical qualifications; 4. People supplemented their group studies by attending lectures or meetings; 5. Circle members had no previous theoretical qualifications, but a good deal of practical experience; 6. They learnt to discuss, argue, show consideration for others, accept defeat and share responsibility; 7. They experienced a sense of community and identity; 8. The knowledge they acquired could be directly related to their everyday lives; 9. Studies began at the initial cognitive level of the members and were guided by their needs (BJERKAKER, 2014, p. 261).

¹¹ [...] study associations were started up to serve the temperance movement, Free Church movement, and movements linked to farmers as well as white-collar workers (LARSSON & NORDVALL, 2014, p. 18).

estudos", cada qual com uma conotação ideológica específica em consonância com os diferentes movimentos populares de que emergiram" (PACHECO, 2014a, p. 43).

Dando continuidade ao intuito de tornar a prática dos círculos de estudo mais estruturada e regulamentada, segundo Larsson & Nordvall (2010), muitas recomendações detalhadas de como os círculos deveriam funcionar foram disseminadas por décadas. Um exemplo trazido pelos autores foi o manual especial produzido e usado na década de 80, o qual informava às associações de estudo sobre como organizar círculos de estudo. Através desses regulamentos, o Conselho Escolar Nacional da Suécia (que supervisionava e decidia o apoio financeiro para a educação popular até 1991) verificava se as recomendações eram seguidas.

Em geral, os regulamentos determinavam que um círculo de estudo deveria: funcionar por pelo menos 15 períodos ou por horas de estudo (1 hora de estudo ou um período = 45 minutos, não incluindo as pausas) e ter suas reuniões distribuídas ao longo de pelo menos quatro semanas; ter entre 5 (mais tarde revisto para 3) e 20 participantes, incluindo o líder do círculo, para serem elegíveis ao apoio financeiro do Estado; não se reunir mais de duas vezes por semana e não ter encontros com mais de três horas; ter um plano de estudo aprovado pela Associação de Estudo; etc. (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 26, tradução nossa)¹².

Além disso, os autores afirmam que por detrás dessas recomendações específicas havia ainda um conjunto de princípios formulados pelo Estado e que deveriam ser seguidos para "garantir que as ideias educacionais e democráticas por trás do círculo de estudo fossem realizadas" (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 26, tradução nossa)¹³. A saber:

Um círculo de estudo não deve ser demasiado curto. Ele deve ter tempo suficiente para planejar e executar seu trabalho; b) deve

¹² These regulations stated, for instance, that a study circle should work for at least 15 periods or study hours (1 period/study hour = 45 minutes, not including pauses) and that the meetings should be spread over at least 4 weeks. A maximum of 20 participants and a minimum of 5 (later revised to 3) participants, including the study circle leader, had to be present for a meeting to be eligible for financial support. The circle was not allowed to meet more than twice a week and not for more than 3 study hours at a time. The study circle had to have a study plan approved by the education association, etc. (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 26).

¹³ [...] to ensure that the educational and democratic ideas behind the study circle were realized (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 26).

também haver tempo suficiente entre as reuniões do círculo de estudo para os participantes terem suas novas experiências a aprofundarem e fazerem seus preparativos coletivos e individuais para a próxima reunião do círculo de estudo; c) cada reunião individual não deve ser muito longa e cansativa; d) os próprios participantes, seus conhecimentos e experiências, sempre foram os recursos mais importantes para o círculo de estudo. Os participantes também devem procurar informações de fontes externas, mas não de forma que elas estraguem o trabalho dentro do círculo. É importante que, durante cada etapa do trabalho, a maior parte do tempo seja gasta na segurança relativa do círculo fechado de estudo; e) é recomendada a forma de círculo de estudo em redes com outros círculos de estudo, mas isso deve reservar tempo suficiente para trabalhar por conta própria; f) o número de participantes deve ser grande o suficiente para desenvolver um processo de grupo, mas não tão grande que nem todo mundo possa ter a oportunidade de contribuir ativamente; g) mesmo que o círculo de estudo seja considerado como autônomo nas suas decisões internas, deve relacionar um plano aprovado de seu trabalho e, apesar de um círculo poder escolher seu próprio monitor, a associação de educação é responsável por garantir que o monitor sabia as regras de um círculo de estudo, as quais recebeu em treinamento adequado, etc. (LARS KARLSSON; 2000 APUD NORDVALL & LARSSON, 2010, tradução nossa)¹⁴.

Contudo, segundo Larsson & Nordvall (2010), esse sistema por meio do qual os subsídios para os círculos eram regulados e controlados por uma agência do governo mudou em 1991.

Na segunda metade do século XX, Larsson & Nordvall (2010) destacam que houve um forte período de expansão no número de participantes do círculo, concomitante ao desenvolvimento e uma administração bastante elaborada. De acordo com os autores, o número de participantes dos círculos aumentou rápida e constantemente durante o período pós Segunda Guerra Mundial até o final dos anos 70, quando alcançou um pico e se manteve aproximadamente neste nível elevado. Para exemplificar, Larsson & Nordvall (2010) argumentam que a participação foi dez vezes maior em 1980 do que em 1950.

¹⁴ 1. A study circle should not be too short. It must have enough time to plan and to execute its work; 2. There must also be enough time between the SC meetings for the participants to let their new experiences sink in and to make their collective and individual preparations for the next SC meeting; 3. Each individual meeting should not be too long and exhausting; 4. The participants themselves, their knowledge and experience, were always the most important resource for the SC. The participants should also seek information from outside sources, but not to an extent that this spoiled the work within the Circle. It was important that, during every stage of the work, most of the time was spent in the relative security of the closed study circle; 5. It was recommended that the SC form networks with other study circles, but it should reserve enough time for working on its own; 6. The number of participants should be large enough for a group process to develop, but not so large that not everyone could have a chance to actively contribute; 7. Even though the SC was considered as autonomous in its internal decisions, it should relate its work to an approved plan and although a Circle could chose its own SC monitor, the education association was responsible for ensuring that the monitor knew the SC rules, received proper training etc. (LARS KARLSSON; 2000 APUD NORDVALL & LARSSON, 2010).

Conforme os autores, esse aumento considerável foi provocado por dois fatores principais: devido a um renascimento temporário da sociedade civil secular (como o movimento operário, o movimento das mulheres, o movimento ambientalista e uma nova esquerda vigorosa) e; a implementação de novas políticas econômicas para a educação de adultos e para a cultura, que resultou em condições econômicas generosas para os círculos de estudo. Larsson & Nordvall (2010) destacam que a igualdade foi claramente o propósito dessas mudanças.

Ao longo do último século, conforme Pacheco (2014a), o círculo de estudo foi o mais importante e reconhecido meio de educação de adultos. Nessas culturas, "os círculos são considerados como verdadeiras escolas de democracia participada, em que a autoridade exercida é sempre consentida e nunca imposta" (PACHECO, 2014a, p. 43).

3.2. A "gramática" dos círculos

A fim de oferecer uma primeira compreensão sobre os círculos de estudo, realizei uma explicação mais sucinta do que são e como funcionam. Contudo, o conceito do círculo de estudo é bastante complexo e será abordado de maneira mais detalhada nesse momento. Larsson & Nordvall (2010) sugerem duas razões principais para explicar porque é tão difícil postular uma definição para os círculos. Primeiro, eles chamam a atenção para o fato de que o significado de círculo de estudo mudou desde o seu princípio e; segundo, foi contínuo objeto de conflitos durante a história.

De acordo com os autores, muitos debates buscavam um modelo ideal, ou seja, que tipo de atividades configuravam ou não um círculo de estudo. Entretanto, na visão de Larsson & Nordvall (2010), essa ainda é uma questão impossível ou um falso problema a ser respondido com precisão.

Aprofundando a discussão, Larsson & Nordvall (2010) citam Oscar Olsson (tido como o criador do círculo de estudo na versão sueca, conforme visto anteriormente). Olsson escreveu diversos livros sobre o assunto e defendeu que os círculos não possuem conteúdo ou forma definidos, eles devem estar relacionados com as circunstâncias nas quais estão inseridos e se modificar de forma orgânica, conforme as mudanças da sociedade.

Assim como Olsson, Velichko (2004) também destaca que os círculos de estudo devem mudar de acordo com as transformações sociais. Segundo a autora, se antes os círculos eram utilizados para disseminar informações e conhecimentos, com o tempo passaram a ser mais voltados para o desenvolvimento de valores democráticos e alterações sociais.

Mesmo sem a possibilidade de conferir aos círculos de estudo um significado único e preciso, existe um conjunto de características compreendido como a identidade dos círculos de estudo. Na concepção de Tyack e Tobin (citados por Larsson & Nordvall), os círculos contam com uma “gramática” própria, que os diferenciam dos modelos tradicionais de formação para adultos:

[...] de acordo com Tyack e Tobin, escolas caracterizam-se por uma comum ‘gramática de escolaridade’ – uma estrutura geral da qual elas compartilham. Dimensões centrais nesta gramática de escolaridade são um número limitado de assuntos com o currículo, a compartimentalização do conhecimento em pedaços, ‘lição de casa’ e, além disso, a divisão do tempo em pedaços – lições. Outros aspectos são testes, exames e a relação desigual entre os alunos e professores (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 13, tradução nossa).¹⁵

Um dos principais fatores de diferenciação da “gramática dos círculos” para a “gramática de escolaridade” é o caráter democrático que permeia toda a lógica dos círculos de estudo. Segundo Larsson & Nordvall (2010), desde que os círculos de estudo se desenvolveram em meio à realidade de organizações democráticas, é natural que alguns desses ideais os influenciem.

De acordo com a teoria de Velichko (2004), os círculos de estudo devem contar com pessoas de níveis sociais diferentes e elas devem debater sobre tópicos relacionados aos processos democráticos e culturais do meio. Destaca a necessidade de um líder habilidoso para organizar a discussão e o trabalho, assim como a necessidade de materiais de estudo: “então quando há um líder, participantes e materiais de estudo, o círculo de estudo pode começar” (VELICHKO, 2004, p. 24, tradução nossa).¹⁶

¹⁵ [...] according to Tyack and Tobin, schools are characterised by a common “grammar of schooling” – a general structure that they share. Central dimensions in this grammar of schooling are a limited number of subjects in the syllabus, the compartmentalization of knowledge in pieces, “homework” and furthermore the division of time into pieces – lessons. Other aspects are tests, exams and the unequal relation between students and teachers (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 13).

¹⁶ So when there is a leader, participants and study materials study circle can start. (VELICHKO, 2004, p. 24)

Vaalgarda & Norbeck (1986), por sua vez, definem os círculos de estudo como um pequeno grupo de pessoas que se reúne para discutir em conjunto uma matéria de interesse comum, de maneira organizada e sem professor. São os próprios participantes que tomam a frente do processo, “penetram o tema de estudo, relacionando-o com a sua própria experiência e concretizando-o, ou exercitam em conjunto as suas aptidões, ou realizam um pequeno projeto” (p. 13).

Na visão de Bjerkaker (2014), o método de aprendizagem por meio dos círculos pode ser resumido em três palavras: aprendendo pelo compartilhamento. Ou seja, através de um diálogo aberto e democrático, todos os participantes terão oportunidades e possibilidades de compartilhar seus conhecimentos e experiências prévios. A partir dessa troca, o saber será desenvolvido novamente pelos integrantes do grupo. Ainda conforme a autora, “no seu melhor, o círculo de estudo é aprender sem humilhação e sem sentimento de culpa” (p. 264, tradução nossa).¹⁷

Nessa direção, Suda (2001) argumenta que a dinâmica do círculo assume um papel importante em seu sucesso. Para ela, círculos de estudo bem-sucedidos resultam do compromisso e da crença na filosofia subjacente à prática, ou seja, de um processo colaborativo, democrático, participativo e inclusivo. Segundo a autora, se o grupo não estrutura uma forma de trabalho agradável para todos, o círculo pode se tornar improdutivo.

Outra questão relevante que Suda (2001) traz sobre os círculos é o fato de que eles não estão preocupados em avaliar e qualificar seus participantes. Por ser um método não-formal de educação, não há a preocupação de mensurar o sucesso escolar. Na realidade, a autora destaca que a principal intensão dos círculos no contexto sueco é fomentar a participação e a solidariedade social.

Persson (2010) também contribui com as discussões sobre o tema é. Segundo ele, antigamente era suficiente para uma nação ter uma elite bem-educada. Hoje é necessário ter uma população bem-educada. Persson (2010) explica que para manter uma sociedade em mudança é essencial que as

¹⁷ At its best, the Study Circle is learning without humiliation and a sense of guilt (BJERKAKER, 2014, p. 264).

peças aprendam ao longo da vida. Dessa maneira, tais cidadãos poderão lidar com as questões mais preeminentes da sociedade. Diante dessa perspectiva, o autor acredita que os círculos de estudo são primordiais nessa empreitada. Assim como todos os autores vistos acima, Persson (2010) concorda que o círculo de estudo contribui para uma compreensão mais profunda do que é democracia e o que ela deve ser.

Por fim, um grupo de autores desenvolveu um manual para participantes de círculos de estudo que também contribui significativamente com o tema e vale a pena ser citado. De acordo com o documento, três componentes são fundamentais para que a implementação de um círculo de estudo seja bem-sucedida: experiências e habilidades dos participantes; um plano de estudo ou estudo de materiais que tenham sido produzidos especificamente para os círculos de estudo; e, um líder que oriente o trabalho do grupo de estudo (p. 5).

Assim, destaca-se que todas essas características dos círculos de estudo estão alinhadas ao principal interesse dessa forma de educação não-formal: a educação de adultos. De acordo com Illeris, citado por Bjerker (2003), os adultos aprendem aquilo que desejam e que tem significado para eles; para isso utilizam-se de recursos que já possuem e só assumem a quantidade de responsabilidades aprendizado quanto eles queiram.

É interessante notar as transformações pelas quais os círculos de estudo passaram e passam de acordo com as transformações sociais. No início, participantes de diferentes movimentos populares utilizavam os círculos de estudo para se reunirem e debaterem sobre assuntos relevantes às suas causas. Com o passar dos anos, os círculos se tornaram uma forma de educação não-formal voltada para a democracia e para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Nessa direção, diversos autores formularam definições, por meio das quais acreditam ser a melhor maneira de identificar um círculo de estudo. No quadro abaixo, as características apontadas pelos principais estudiosos do assunto foram agrupadas em características comuns. Assim, torna-se mais fácil visualizar as opiniões convergentes dos autores e, desse modo, traçar as premissas essenciais dos círculos.

QUADRO 1. Características dos círculos de estudo agrupadas em categorias pelo critério de semelhança

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS	AUTOR
FUNCIONAMENTO	Em geral, as reuniões acontecem uma vez por semana e duram em média 3 horas. Normalmente são 10 a 15 encontros ao todo	LARSSON & NORDVALL
	Muitas vezes as atividades são realizadas a noite, para que as pessoas que trabalham durante o dia possam participar	LARSSON & NORDVALL
	Todo círculo conta com um líder, que não precisa ser obrigatoriamente um especialista (mas, por vezes, o líder é um especialista)	LARSSON & NORDVALL
	Normalmente consistem em grupos de 5 a 10 pessoas (o tamanho deve permitir que cada participante seja ativo)	PERSSON
	Em geral, as reuniões acontecem uma vez por semana e duram em média 3 horas. Normalmente um círculo leva de um a três meses	PERSSON
	Geralmente os círculos acontecem nos finais de tarde, quando a maioria das pessoas pode participar	PERSSON
	O líder pode ser um especialista ou não. Alguém que se ofereça para assumir a responsabilidade de manter o grupo focado em suas metas	PERSSON
	É um método barato	POKRZYWNICKA
	Não exige a presença de especialistas (embora tais profissionais possam fazer parte dos círculos como líderes ou não)	POKRZYWNICKA
	Negociação dos objetivos dos participantes no primeiro encontro	VELICHKO
Normalmente consistem em grupos de 7 a 12 pessoas, incluindo o líder, para que a comunicação seja efetiva	VELICHKO	
DEMOCRACIA	Descentralização de sua gestão e de sua organização, mais próxima dos lugares de emergência das necessidades que são também os lugares de vida das populações	BOGARD
	Sinergia das intervenções dos diferentes agentes educativos	BOGARD

	Coprodução da formação por seus consumidores	BOGARD
	Transferibilidade de aquisições	BOGARD
	Em certos casos, os próprios participantes escolhem o tópico a ser estudado, o líder que guiará o processo, etc.	LARSSON & NORDVALL
	Os integrantes devem ter participação igual nas conversas	LARSSON & NORDVALL
	A democracia é um princípio muito importante para o método do círculo de estudo	MANUAL FOR PARTICIPANTS OF STUDY CIRCLES
	Cada participante deve ser ativo e envolvido	MANUAL FOR PARTICIPANTS OF STUDY CIRCLES
	Todos são responsáveis pelo alcance dos resultados e metas pretendidos	MANUAL FOR PARTICIPANTS OF STUDY CIRCLES
	Os participantes organizam seus próprios processos de aprendizagem	MANUAL FOR PARTICIPANTS OF STUDY CIRCLES
	O grupo escolhe um tema de interesse comum e estabelece suas metas	MANUAL FOR PARTICIPANTS OF STUDY CIRCLES
	Os integrantes constroem um plano de trabalho em conjunto	MANUAL FOR PARTICIPANTS OF STUDY CIRCLES
	Os participantes são iguais, com o líder como um integrante do grupo	PERSSON
	Os participantes decidem juntos conteúdo, metas, materiais, etc.	PERSSON
	O grupo todo é responsável pelo resultado dos estudos	PERSSON
	Promove uma educação democrática	POKRZYWNICKA
	Forma de trabalho estruturada pelo grupo e agradável para todos	SUDA
	Promoção de uma sociedade mais democrática	SUDA
	Igualdade entre os participantes	VELICHKO
	Organização e planejamento por parte dos participantes desde o início	VELICHKO
INFORMALIDADE	Compreende o conhecimento teórico e o não-teórico como iguais	BJERKAKER
	Valoriza o conhecimento não-formal	BJERKAKER
	Linguagem corporal, experiências e ambiente de aprendizagem confidenciais são recursos importantes no trabalho de aprendizagem	BJERKAKER

	A atmosfera deve ser informal	LARSSON & NORDVALL
	Não há currículo nacional e os tópicos cobrem um espectro muito amplo	LARSSON & NORDVALL
	Os círculos podem estar ligados a vários interesses e perspectivas políticas, religiosas e sociais	LARSSON & NORDVALL
	Normalmente, há uma atmosfera de liberdade e descontração ao invés de lições muito estruturadas, típicas de um dia de escola	MANUAL FOR PARTICIPANTS OF STUDY CIRCLES
	Os integrantes se sentam em círculo e assim podem ver uns aos outros	PERSSON
	Nenhuma grade curricular ou exame são aplicados aos círculos	PERSSON
	Qualquer assunto pode ser estudado nos círculos de estudo (há alguns tópicos que são populares e comuns, mas não há limites formais)	PERSSON
	É um método focado em habilidades e aspectos práticos	POKRZYWNICKA
	Desenvolvimento informal de saberes aplicados à vida cotidiana	SUDA
	Via informal para promover a aprendizagem	SUDA
	Atmosfera informal e amigável	VELICHKO
APRENDIZAGEM CRÍTICO-REFLEXIVA E AUTONOMA	Pedagogia voltada ao questionamento	BJERKAKER
	Prioriza as necessidades em detrimentos dos esquemas de aprendizagem	BJERKAKER
	A motivação dos integrantes vem do processo de aprendizagem em si e não da busca por notas altas em exames e obtenção de diplomas	BJERKAKER
	Ativa as reais habilidades e competências do participante e estimula o reconhecimento e a consciência dessas aptidões	BJERKAKER
	Promove a autogestão e capacitação, para que os indivíduos sejam responsáveis por sua vida, sua aprendizagem e para que possam desenvolver condições de boa vida em suas comunidades	BJERKAKER
	Oferece reabilitação para o pensamento lento e a sabedoria paciente	BJERKAKER

	Autonomia em relação a outras formas de formação profissional	BOGARD
	Normalmente não há exames a serem realizados e méritos formais a serem adquiridos	LARSSON & NORDVALL
	O conhecimento e as competências dos membros do grupo são a principal fonte de conhecimento	MANUAL FOR PARTICIPANTES OF STUDY CIRCLES
	Os conhecimentos, experiências e ideias de cada participante importam mais do que o resultado final	PERSSON
	Os participantes devem trocar livremente conhecimentos e habilidades	POKRZYWNICKA
	Não há preocupação de avaliar e qualificar os participantes	SUDA
	Promoção de uma cultura que valoriza a aprendizagem	SUDA
	Ausência da hierarquia tradicional: professor > estudantes	VELICHKO
EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA	Pedagogia que motiva e inspira a aprendizagem ao longo da vida	BJERKAKER
	Visa a aprendizagem permanente, ao longo da vida	POKRZYWNICKA
PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA	A participação é voluntária	LARSSON & NORDVALL
	A participação é livre e voluntária	MANUAL FOR PARTICIPANTS OF STUDY CIRCLES
	A participação é voluntária (ninguém deve ser forçado a participar e ninguém deve ser excluído do grupo)	PERSSON
SOCIALIZAÇÃO	Estimula a aprendizagem social e voluntária e desenvolve uma aprendizagem permanente, orientada para a vida	BJERKAKER
	Cria interação entre pessoas em diferentes fases da vida	BJERKAKER
	Forma comunidades heterogêneas	BJERKAKER
	Tem o objetivo primeiro de socialização permanente de grupos e indivíduos	BOGARD
	Caráter de proximidade	BOGARD
	Abordagem global de pessoas em formação	BOGARD
	O acesso é irrestrito para qualquer pessoa que queira participar, independentemente de sua qualificação	LARSSON & NORDVALL

	Os participantes são de faixas etárias diferentes	LARSSON & NORDVALL
	Os círculos abrigam um sentimento de união e funcionam como verdadeiras arenas sociais	LARSSON & NORDVALL
	Os participantes se ajudam mutuamente	MANUAL FOR PARTICIPANTS OF STUDY CIRCLES
	Um processo colaborativo, democrático, participativo e inclusivo	SUDA
	Fomento à participação e à solidariedade social	SUDA
	Construção de leituras, interpretações e teorias sobre questões da comunidade	SUDA

Fonte: a autora, com base em BJERKAKER, 2003; 2014; LARSSON & NORDVALL, 2010; MANUAL FOR PARTICIPANTS OF STUDY CIRCLES; PERSSON, 2010; POKRZYWNICKA, 2015; VAALGARDA & NORBECK, 1986; VELICHKO, 1977.

A partir dos aspectos atribuídos aos círculos de estudo, é possível notar que não há contradições. Todos convergem em seus pontos de vista em relação ao método em questão. Frequentemente, algumas características se repetem no discurso dos autores, enquanto outras surgem para complementar aspectos já consolidados.

Nessa direção, o conteúdo exposto no quadro dá suporte para um exercício bastante interessante e produtivo para essa dissertação: o levantamento das características mais prementes aos círculos, aquelas que se configuram como as mais importantes na identificação e execução do método.

Começando pelo seu funcionamento na prática, é unânime entre os autores a noção de que os círculos de estudo são uma maneira informal de educação, autônoma de outros modelos de formação profissional, como complementa Bogard (1991). Segundo os autores, o grupo deve ser composto por poucas pessoas (para que todos possam participar ativamente do processo e para que as trocas resultem em construção de conhecimento) e os encontros devem seguir algumas condições.

Para Persson (2010), o grupo deve ter entre 5 e 10 pessoas. Velichko (2004), por sua vez, sugere que o número de integrantes varie entre 7 e 12 pessoas. No que diz respeito aos encontros, Persson (2010) fala que eles devem acontecer uma vez por semana, com duração de três horas e preferencialmente no final da tarde, quando mais pessoas podem participar. Larsson & Nordvall

(2010) também acreditam que as reuniões devem ser semanais, com duração de três horas e realização no período noturno, para que aqueles que trabalham durante o dia possam participar.

Outra característica geral dos círculos é a presença de um líder. É unânime entre os especialistas sobre o assunto que as relações no seio dos círculos de estudo acontecem de maneira horizontal, sem hierarquia e sem competição. Por isso, o conceito de líder nesse modelo pedagógico informal merece bastante atenção. Inclusive, o líder funciona como uma peça-chave para que os círculos aconteçam dentro de um modelo ideal.

Apesar de normalmente a palavra “líder” ser associada à noção de autoridade, comando, influência, no caso dos círculos é tido como sinônimo de mediador, guia, aquele que orienta o grupo. De acordo com Persson (2010) e Pokrzywnicka (2015), o líder pode ser ou não um especialista. Trata-se de alguém escolhido pelos participantes ou definido pela associação de estudo, que tem a função de assumir a responsabilidade de manter o grupo focado em suas metas. Contudo, o líder não está acima de ninguém: não existe hierarquia dentro do círculo, a relação é horizontal e os participantes são todos iguais, inclusive o líder.

Em comum acordo com Bjerkaker (2014), compreende-se que o círculo de estudo trabalha de maneira coletiva e cada membro é responsável pela evolução dos estudos. Mas o líder deve estar disposto a abrir mão de seu tempo para se dedicar aos deveres do círculo. Sua função não é a de repassar conteúdos aos alunos de forma vertical e sim manter a coesão do grupo, tomar nota de todas as decisões tomadas em comum acordo pelos integrantes e guiar a todos no mesmo caminho para que os objetivos sejam alcançados.

Assim como os círculos contam com um conjunto de definições ideais para a sua realização, também existem qualidades imprescindíveis aos líderes de círculos. Henry Blid (2000:87) - citado por Bjerkaker (2014) - atribui duas funções principais ao líder: garantir que os estudos do grupo evoluam de acordo com o planejado e promover um ambiente positivo nas reuniões. O autor define, então, as funções organizacionais mais importantes dos líderes de círculos de estudo no seu ponto de vista:

- a) elaborar um plano de projeto para os estudos a ser considerado pelo círculo de estudo, apresentado juntamente com uma sugestão para

materiais de estudo e seu uso; b) preparar estimativas para possíveis despesas para o círculo de estudo e como tais custos podem ser atendidos; c) manter uma lista dos membros juntamente com notas sobre como eles podem ser chamados para as reuniões; d) organizar tempo e lugar para as reuniões e preparar um calendário de reunião; e) apresentar-se em tempo de verificar sobre os arranjos para as reuniões; f) ligar para os membros das reuniões e certificar-se de que ele pode ser contatado no caso de membros estarem impossibilitados de atender; g) organizar a compra/fornecimento de material de estudo e sua distribuição; h) sugerir como todos os membros do círculo podem contribuir ativamente para as reuniões, por exemplo, fazendo resumos ou comentários sobre os estudos de seções; i) manter os membros bem informados sobre questões relacionadas com o círculo de estudo e seu trabalho; j) tomar as providências necessárias, se os especialistas forem necessários (BJERKAKER, 2014, p. 263, tradução nossa)¹⁸.

Além dessas qualidades, Bjerker (2014) enfatiza que os líderes devem ter um bom equilíbrio emocional e boas relações sociais. Caso contrário, o grupo pode perder membros ou passar por outras complicações. Nesse sentido, a autora aconselha mais algumas características desejadas de um líder:

a) ser um bom ouvinte; ouvir o que os membros querem dizer ou tentar dizer; b) saber quem são os membros, o que eles querem, o que eles gostam ou não gostam de; c) expressar os sentimentos e opiniões do círculo - use "nós" em vez de "Eu"; d) promover cooperação e articulação de esforços; e) encorajar todos os membros do círculo de tomar iniciativas; f) não decidir em nome do círculo de estudo sem uma autorização explícita para fazê-lo; g) conhecer a confiança dos membros por tentativa para manter as promessas e acordos; h) se for necessário contradizer/criticar alguém, tente possibilitar que a pessoa mude sua posição ou aceite a crítica graciosamente (BJERKAKER, 2014, p. 263, tradução nossa)¹⁹.

¹⁸ 1. Prepare a draft plan for the studies to be considered by the Study Circle, presented together with a suggestion for study materials and their use; 2. Prepare estimates for possible expenditure for the Study Circle and how such costs might be met; 3. Keep a list of the members together with notes on how they can be called to the meetings x Arrange time and place for the meetings and prepare a meeting calendar; 4. Turn up in time to check upon the arrangements for the meetings; 5. Call the members to the meetings and ensure that he can be reached in case members should be unable to attend x Arrange for the purchase/provision of study material and their distribution; 6. Suggest how all circle members can contribute actively to the meetings, for example by making summaries of or comments on sections studies x Keep the members well informed of matters concerning the Study Circle and its work; 7. Make the necessary arrangements if experts are required; 8. Promote self-management and empowerment, so that human beings are able to be responsible for their own lives and their own learning, and for development of good life conditions in their communities; 9. Offers rehabilitation to the slow thoughts and the patient wisdom (BLID, 2000 APUD BJERKAKER, 2014, p. 263).

¹⁹ 1. Be a good listener; listen to what the members want to say or try to say; 2. Learn who the members are, what they want, what they like or dislike; 3. Express the feelings and opinions of the circle – use “we” instead of “I”; 4. Promote co-operation and joint efforts; 5. Encourage all circle members to take initiatives; 6. Do not decide on behalf of the Study Circle without an explicit authorisation to do so; 7. Meet the confidence of the members by attempting to keep promises and agreements; 8. Should it be necessary to contradict/criticise someone, try to allow

Como os líderes são vistos como guias e não como professores, a lógica com o modelo de educação tradicional também é rompida em outras esferas. Segundo Bjerkaker (2014), uma consequência prática disso são outros termos utilizados na realidade dos círculos como: membros de círculos ou participantes, ao invés de alunos ou estudantes; círculos ou grupos de reuniões, ao invés de classes ou aulas; etc. Conforme a autora, "esse uso da terminologia tem sido considerado muito importante, porque os participantes não devem associar os estudos com 'experiências escolares ruins'" (p. 261, tradução nossa)²⁰.

Outro pilar de sustentação dos círculos, provavelmente o principal, é a democracia. Nesse modelo de formação vigora a coprodução da formação por seus consumidores (Bogard, 1991), ou seja, todos os integrantes devem ter uma postura ativa antes e durante o processo. Antes porque o indivíduo deve ser ativo perante seu próprio processo de aprendizagem. Deve ter liberdade e autonomia para decidir se quer ou não entrar para um círculo de estudo (a participação deve ser voluntária). Após esse passo inicial, em alguns tipos de círculo os integrantes devem tomar uma série de decisões conjuntas no primeiro encontro do grupo, como: o tema a ser estudado, a frequência e duração dos encontros, o que será discutido em cada reunião, a duração do próprio círculo, quem será o líder, quais as metas a serem atingidas, entre outros detalhes cruciais para o andamento das atividades (Larsson & Nordvall, 2010; Manual for Participants of Study Circles; Persson, 2010; Suda, 2001; Velichko, 2004). O manual para participantes de círculos de estudo também enfatiza que cada participante deve organizar seu próprio roteiro de aprendizagem e podem se ajudar mutuamente ao longo do processo.

A informalidade configura-se como mais uma característica essencial dos círculos de estudo. Devido a isso, eles não possuem grade curricular e, segundo Larsson & Nordvall (2010), não seguem um currículo nacional. Conforme os autores, os tópicos cobrem um espectro muito amplo e os círculos podem estar ligados a vários interesses e perspectivas políticas, religiosas e sociais.

that person to change his/her position or to accept the criticism gracefully (BJERKAKER, 2014, p. 263).

²⁰ This use of terminology has been considered quite important, because the participants should not associate the studies with "bad school experiences" (BJERKAKER, 2014, p. 261).

Na condição de uma pedagogia educacional não-formal, os círculos não precisam dar conta de um currículo nacional, como bem coloca Larsson (2001). O tema de um círculo é definido em consenso entre seus participantes, de acordo com seus interesses e objetivos; também possui estreita relação com o perfil da associação de estudo e seus vínculos com os movimentos populares. Portanto, o conteúdo que pode ser trabalhado por esses grupos é muito diversificado.

Mesmo com este cenário, existem áreas de interesse que predominam mais do que outras. Estatísticas de 1988, apresentadas por Larsson (2001), mostram que 49% dos círculos daquele ano foram classificados no tema "estética"; 19% deles contemplaram os assuntos "ciências sociais" e "informações"; 8% se situaram na área de "línguas"; mais 8% na área "humano/comportamental" e 6% se enquadraram como "ciência matemática/natural).

Os pesquisadores Andersson & Laginder (2013) trazem números mais recentes, divulgados pelo Conselho Nacional Sueco de Educação de Adultos em 2012. Conforme esses dados, em 2011 as áreas de estética do objeto, de arte, de música e de mídia foram o conteúdo mais comum dos círculos, somando 60,8% do total (o foco maior foi em música, teatro e dança); 14,7% dos grupos se voltaram para a área de ciências humanas (como línguas e história); 5,9% se enquadraram no tema "humano/comportamental"; e, 18,6% se dividiram entre assuntos como cozinhar, cuidados de prevenção à saúde, esporte, ciência do consumidor, jardinagem, computação, etc.

Nessa direção, outro ponto chave dos círculos de estudo é a valorização do conhecimento informal. Bjerkaker (2014) destaca a pedagogia questionadora utilizada nos círculos, aquela que problematiza a realidade e se volta para o que está acontecendo na prática (exatamente na direção do que Olsson disse sobre os círculos se moldarem de acordo com as circunstâncias nas quais estão inseridos).

Dessa forma, o conhecimento científico não é tido como superior ao conhecimento que cada um traz consigo, a partir de suas experiências e bagagens. Conforme Bjerkaker (2014), na pedagogia dos círculos o conhecimento teórico e não-teórico são tidos como iguais, o conhecimento "não-formal" é valorizado. Persson (2010) corrobora com essa ideia, afirmando que os conhecimentos e as experiências de cada participante importam mais do que

o resultado final. Na mesma direção, o manual para participantes de círculos de estudo reforça que o conhecimento e as competências dos membros do grupo são a principal fonte de conhecimento.

Em relação à aprendizagem, fica claro que esse método valoriza o pensamento crítico e reflexivo de seus participantes e busca desenvolver a autonomia de cada educando. Assim, a atmosfera do trabalho em círculo é de liberdade e informalidade, um espaço amigável no qual os participantes trocam livremente conhecimentos e habilidades (Manual for Participants of Study Circles; Pokrzywnicka, 2015; Suda, 2001; Velichko, 2004; Larsson & Nordvall, 2010).

Nesse contexto, a aprendizagem é resultado de um processo contínuo de produção de conhecimento, que constroi leituras, interpretações e teorias sobre questões da comunidade, segundo Suda (2001). De acordo com Bjerkaker (2004), essa forma de trabalhar ativa as verdadeiras habilidades e competências dos participantes e faz com que cada indivíduo adquira consciência de suas aptidões, podendo estimulá-las. Para a autora, linguagem corporal, experiências e ambiente de aprendizagem confidenciais são recursos importantes no processo de aprendizagem dentro do círculo.

Isso posto, torna-se fácil entender outra característica básica dos círculos de estudos: normalmente não há exames a serem realizados e métodos formais a serem adquiridos (Larsson & Nordvall, 2010). Parte-se da noção de que não é preciso avaliar e qualificar os participantes (Suda, 2001); a motivação para o estudo deve vir do próprio processo de aprendizagem, do interesse do indivíduo em aprender mais sobre determinado tema e assumir seus estudos de maneira autônoma, e não da busca por notas altas e reconhecimento (Bjerkaker, 2004).

As características basilares discutidas até aqui demonstram com clareza o que diz Suda (2001): os círculos de estudo promovem uma cultura de valorização da aprendizagem. Por isso, a maior parte dos autores fazem uma relação direta desse método com a noção de aprendizagem permanente, ao longo da vida.

De acordo com Bjerkaker (2004), a pedagogia do círculo é orientada para a vida: estimula a aprendizagem social e voluntária, promove a interação entre pessoas em diferentes fases e promove nesses indivíduos a autogestão e

a capacidade de se tornarem responsáveis por sua própria vida, podendo assim viver da melhor forma possível em comunidade.

Nessa direção, Bogard (1991) reforça que o objetivo principal dos círculos é a socialização permanente de grupos e indivíduos, compondo grupos heterogêneos marcados pela proximidade entre seus membros e uma abordagem global de pessoa em formação.

Reforço então que as características detalhadas até o momento presente desembocam no que podemos considerar como o principal alicerce dos círculos de estudo: a democracia. Conforme define o manual para participantes do círculo, esse é um princípio muito importante para esse modelo informal de educação. O conceito de democracia está infiltrado em toda a estrutura do método, guiando todas as suas ações. Nas palavras de Suda (2001) e Pokrzywnicka (2015); os círculos contribuem com o processo de integração e ativação social e fomentam a solidariedade através do estímulo à colaboração, à participação, à inclusão e à democracia.

Vários estudiosos sobre os círculos de estudo se dedicaram a compreender o fenômeno e a traçar características indispensáveis ao modelo ideal de círculo, como visto há pouco. Contudo, mesmo sendo uma forma de educação muito flexível e não-formal, na prática muitos círculos não correspondem ao ideal. Bjerkaker (2014), também se utilizando de um estudo conduzido por Byström, aprofunda essa discussão.

De acordo com Byström (1976, APUD Bjerkaker, 2014), existem três tipos principais de desvios: os círculos podem evoluir para uma "turma", com alunos receptores e um professor lhes passando o conteúdo (como numa sala de educação tradicional); os círculos podem se transformar em um "café", com discussões soltas que não têm relação com as metas e objetivos estabelecidos pelo grupo; e, os círculos podem virar um "grupo terapêutico", em que as atividades focam em problemas mentais ou sociais individuais.

Na visão de Bjerkaker (2014), tais desvios podem decorrer do fato de que "o princípio (idealista) dos membros do círculo de moldar seus próprios estudos é praticado de forma limitada" (p. 262). Muitas vezes, conforme a autora, os participantes não sabem ao certo como e quando apresentar seus pontos de vista; também possuem dificuldade de relacionar os estudos com a

aprendizagem do dia a dia e com a aprendizagem comunal; eles confiam pouco em si mesmos.

Diante disso, Bjerkaker (2014) compartilha a seguinte conclusão de Byström, de que os círculos de estudo podem ser melhorados de maneira significativa, e aponta as alternativas dadas pelo pesquisador para isso: orientar os potenciais membros do círculo durante o período de recrutamento e formação; treinar os líderes dos grupos; e, projetar os materiais de estudo de maneira adequada para que eles estimulem a atividade de todos os participantes do processo (p. 262).

3.3. Participação

O atual número de participantes dos círculos de estudo se mantêm mais ou menos o mesmo desde o pico registrado no final da década de 1970, segundo Larsson & Nordvall (2010). Isso significa que cerca de 300.000 círculos são realizados a cada ano, dos quais milhões de suecos participam. De acordo com os autores, em 2008 foram registrados 275.000 círculos com um público de 1,9 milhões. Entre os integrantes, 58% eram mulheres e 42%, homens. Ainda segundo Larsson & Nordvall (2010), no mesmo ano foram contabilizadas 9,8 milhões de horas, o que dá em média 36 horas gastas em um círculo por cada participante.

Por meio de uma comparação com os números de 60 anos atrás, Larsson & Nordvall (2010) aditam que houve um aumento significativo na participação: "em meados do século XX, o número de círculos de estudo foi apenas um décimo do que é hoje: havia menos de 31.000 círculos de estudo com alguns 315.000 participantes em 1950/51" (p. 19, tradução nossa).

Os pesquisadores ainda referenciam uma pesquisa de participação e não participação em variadas formas de educação para adultos e, com base nela, esclarecem que 75% da população adulta da Suécia participa de um círculo de estudo ao menos uma vez, 10% compreende que os círculos são parte regular de suas vidas e pelo menos metade considerar que participar dos círculos faz parte de um estilo de vida.

Em relação aos resultados decorrentes dos círculos de estudo, Larsson & Nordvall (2010) afirmam que mensurá-los não é uma tarefa simples e fácil: "um problema é encontrar uma forma válida de medir o impacto tais como a

contribuição para a vida democrática" (p. 18). A fim de trazer algumas constatações à luz, os autores destacam os estudos realizados por Andersson, Larsson & Lindgren sobre os padrões de operação e participação.

De acordo com o relatório desenvolvido por esses pesquisadores em 2008, Larsson & Nordvall (2010) mostram que as mulheres continuam sendo a maioria nos círculos, ocupando 60% do total de participantes. A população idosa também contribui com uma proporção elevada de integrantes nos círculos e o número de inscritos com mais de 65 anos subiu 10% entre 1992 e 2008. Cerca de 40% deles nunca entraram no ensino secundário, enquanto o dado comparável é de 8% para aqueles entre 25-44 anos de idade. As pessoas jovens também participam, somando 12%.

Larsson & Nordvall (2010) também destacaram do mesmo relatório dados importantes sobre a experiência de valor dos participantes em relação à experiência dos círculos:

No relatório de Andersson et al., sobre 2008, existem algumas indicações sobre a experiência de valor dos participantes. 49% acham que eles têm melhorado seus conhecimentos e habilidades "um monte" e 45% "em certa medida". A maioria usa o que aprendeu na vida privada (36%), enquanto 20% relatam que as associações e organizações semelhantes foram o contexto de uso. Muitos relatam sobre o crescimento pessoal como um resultado da participação. Um pouco mais de 60% deles sentem um crescente bem-estar e conforto. Cerca de 40% se sente mais forte como pessoa, melhor em expressar-se, cooperar e tomar melhores decisões. O aspecto social da participação é ainda muito apreciado pelos participantes. Reforçou a coesão dentro do grupo, quando os participantes se conheciam antes - 49% relataram isso. Por outro lado, 61% tinha conhecido novas pessoas e 27% fizeram novos amigos, que também tinham conhecido fora do círculo de estudo. Uma alta proporção foi inspirada a continuar a estudar - 65% (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 20, tradução nossa).

Outra investigação de grande contribuição para o tema que Larsson & Nordvall (2010) trazem em seus estudos é "A sociedade do círculo" - realizada por Andersson; Laginder; Larsson; Sundgren e datada de 1996. Larsson & Nordvall (2010) explicam que 63 participantes foram entrevistados com o intuito de compreender o que eles entendiam por participação.

Os resultados da pesquisa revelaram relações bastante complexas entre as situações de vida dos participantes e as razões pelas quais eles disseram participar de um círculo de estudo. Segundo os autores, as entrevistas foram analisadas qualitativamente e foram identificados 44 significados diferentes de

participação, que foram classificados pelos pesquisadores em seis categorias-chave:

a) desenvolver um interesse. O motivo para a escolha de se juntar a um círculo de estudo é, na maioria dos casos, um interesse genuíno - genuíno, não estratégico, em relação a um sistema; b) aprender. Muitos participantes querem ser capazes de entender o que está acontecendo no mundo, enquanto outros querem desenvolver seus hobbies. Isso também poderia envolver a aprendizagem para o trabalho, como é o caso dos agricultores, ou aprender uma língua [...]. No entanto, existem exemplos de uma relação indireta com a racionalidade dos sistemas, como nos casos nos quais o conhecimento adquirido pode ser significativo em trabalho ou depois do treinamento formal; c) estar em comunhão. É evidente que as relações sociais são vistas em termos de cooperação, ao invés de concorrência; d) se desenvolver como pessoa. Alguns participantes aumentam sua autoestima em círculos de estudo. Este também é um sinal da experiência de apoio, ao invés de supressão ou competição; e) o valor do círculo de estudo como um fórum democrático. Alguns participantes salientam a oportunidade de aprender a expressar suas opiniões e participar de um debate. Outro valor entende o círculo de estudo como um fórum para formar opiniões e preparar a ação política; f) a forma de estudo. Alguns participantes salientam a importância da liberdade de escolha e a ausência de exames. Alguns deles também mencionam a informalidade da interação como um valor importante. Nesta categoria, destacam-se o quadro que divide estudos em círculos de escolas (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 22, tradução nossa).

Larsson & Nordvall (2010) ressaltam que as três primeiras categorias foram mencionadas por todos os entrevistados, enquanto as três últimas foram citadas com menos frequência. Os resultados múltiplos constituíram um padrão geral, o qual levou os pesquisadores a concluir que os participantes parecem usar os círculos de estudo para satisfazer suas necessidades de maneira criativa.

Ademais, o estudo conclui também que "participação" pode assumir diferentes sentidos para uma mesma pessoa, ou seja: "para um participante, os círculos de estudo podem ser ambos, uma reunião ou um lugar, para romper o isolamento e uma maneira de aprender algo que seja um interesse genuíno dessa pessoa" (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 22, tradução nossa).

Corroborando com o tema, Adersson & Laginder (2013) escrevem sobre a relação entre os círculos de estudo e o poder e buscam desvendar: "que tipo de experiências de inclusão e influência na sociedade colocam os participantes à frente? De que formas os círculos contribuem para capacitar os participantes para tomar o poder sobre as suas vidas?" (p. 99, tradução nossa).

A partir dessas questões e por meio de três investigações realizadas com participantes de círculos de estudo, os autores buscaram entender os tipos de impacto que os círculos têm na vida cotidiana de seus integrantes e na sociedade como um todo. Para isso, traçaram as três dimensões do poder relacionado ao conhecimento.

Conforme os autores, o resultado dessas investigações apontou para três razões principais, colocadas em primeiro lugar por quase todos os participantes, para se participar de um círculo de estudo: desenvolver um interesse; aprender mais sobre um assunto; e, fazer parte de uma atividade em um contexto caracterizado pela solidariedade social.

De maneira sucinta, as entrevistas levaram Andersson & Laginder (2013) a compreender que os círculos funcionam como uma arena para o intercâmbio de experiências cotidianas e para a formação de opiniões; onde as pessoas se tornam mais capazes de expressar uma opinião, colaborar e ouvir as opiniões dos outros; onde as pessoas se tornam mais autoconfiantes.

3.4. Uma perspectiva internacional

Como visto ao longo deste capítulo, os círculos de estudo assumem um lugar e um papel específicos na Suécia e em alguns países escandinavos. Como bem colocam Larsson & Nordvall (2010), as diferentes condições sociais e econômicas, os interesses diversos dos participantes, os diferentes perfis políticos e religiosos das associações, entre outros, são fatores que contribuem com as formas, funções e resultados dos círculos de estudo nesses países.

Porém, numa perspectiva internacional, os círculos de estudo podem ser encontrados em diferentes países. Em alguns casos, eles podem ser identificados com práticas não nomeadas de "círculo de estudo", mas muito próximas a essa forma de pedagogia e seus princípios fundamentais. Nessa direção, Larsson & Nordvall (2010) dizem:

A prática em si, independentemente do que as pessoas podem chamá-la, provavelmente poderia ser encontrada em todo o mundo; ou seja, quando as pessoas voluntariamente se reúnem em pequenos grupos - por exemplo, em um movimento social, uma associação ou apenas entre amigos - para aprender mais sobre um assunto de interesse comum, numa base regular (p. 35, nossa tradução).

Em outros casos, serão encontradas práticas explicitamente baseadas nos círculos de estudo e muitas vezes chamadas dessa mesma maneira. Larsson & Nordvall (2010) afirmam que "em alguns países, existem movimentos e organizações que referem explicitamente o círculo de estudo como um método de ação social e aprendizagem na sociedade civil" (p. 35, tradução nossa) e em outros "foram feitas tentativas de introduzir círculos de estudo semelhantes aos da Suécia" (p. 35, tradução nossa).

Um dos exemplos citados pelos autores é a organização norte-americana chamada Democracia Cotidiana (antigo Centro de Recursos de Círculos de Estudo), a qual oferece recursos para comunidades de trabalhadores e líderes de círculo de estudo. De acordo com Larsson & Nordvall (2010), ela foi criada em 1989 para auxiliar na organização de círculos de estudo e difundir a ideia pelo país. Ainda conforme os pesquisadores, desde a sua origem a organização desenvolveu diversos programas para a comunidade com foco em questões econômicas e sociais como política externa, pena capital, relações raciais, entre outras; e, desenvolveu materiais sobre como trabalhar em círculos organizados.

Outro exemplo trazido por Larsson & Nordvall (2010) é a rede de círculos de estudo existente na Austrália. Suda (2001) esclarece que o centro de pesquisa australiano chamado Victorian Centre of the Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium (ALNARC) realizou uma revisão das tendências internacionais relacionadas a políticas e pedagogias de alfabetização de adultos em 2000. De acordo com a autora, o objetivo era identificar abordagens que poderiam ser adaptadas ao contexto australiano a partir de estudos de caso da Espanha, do Reino Unido, dos Estados Unidos e da Suécia. A partir disso, livros e manuais foram publicados sobre o assunto no país, voltados para àquela realidade.

Além disso, Larsson & Nordvall (2010) argumentam que existem vários casos em que a Suécia dá suporte a programas internacionais que desejam "exportar" o método do círculo de estudo para países em desenvolvimento:

Mais recentemente, este tem sido o caso em Bangladesh, onde há um projeto em andamento que visa introduzir círculos de estudo. A organização, Círculo de Estudo Bangladesh, desempenha um papel central neste projeto e desenvolveu várias orientações para organizadores e líderes de círculos de estudo, em Bengali e Inglês, que estão disponíveis no seu website. Outros

exemplos de iniciativas suecas podem ser encontrados em, por exemplo, Tanzânia, Chile e Portugal, bem como na Estônia e Eslovênia (LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 36, tradução nossa).

Existe também uma iniciativa chamada "Educação para a mudança (EduC)", na qual várias organizações e universidades estão engajadas. De acordo com o site oficial do movimento, a maior parte dos envolvidos são profissionais da área da educação familiarizados com os problemas desafiadores dos países ao redor do mar Báltico, os quais acreditam que a pedagogia dos círculos é uma ferramenta eficaz para trabalhar nesse contexto.

Diante desse panorama internacional, surge uma reflexão de grande importância, inclusive para esse trabalho: ao exportar a pedagogia do círculo de estudo sueco, é indispensável considerar o contexto local em sua totalidade. Nessa direção, Norbeck, um educador sueco envolvido em um projeto do círculo de estudo em Portugal, faz a seguinte crítica:

Suecos trabalhando em Portugal e em outros países tiveram uma crença ingênua no poder inerentemente atraente e motivador do círculo de estudo. Nós sentimos que deve ser automaticamente tão atraente para as pessoas de outros países, como é na Suécia. [...]. Se outro país pede para ser informado sobre formas suecas de educação de adultos, não é errado concordar e apresentar estas formas de educação para diferentes categorias de educadores. Mas é importante incentivá-los a ver onde estas formas possivelmente irão se encaixar e beneficiar o seu meio ambiente e sua cultura, a fim de não confinar nós mesmos e os grupos-alvo estrangeiros à experiência sueca (NORBECK; 2002 APUD LARSSON & NORDVALL, 2010, p. 36, tradução nossa).

Nessa perspectiva global, no próximo capítulo serão descritas duas experiências significativas para o presente estudo: o uso do círculo de estudo na formação continuada de professores da Escola da Ponte, em Portugal; e o caso dos círculos de cultura de Paulo Freire, utilizado na alfabetização de adultos no Brasil na segunda metade do século XX.

4. A APROPRIAÇÃO DOS CÍRCULOS DE ESTUDO EM CONTEXTOS DEMOCRÁTICOS: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DA PONTE E DOS CÍRCULOS DE CULTURA DE PAULO FREIRE

Após entender os círculos de estudo com profundidade no capítulo anterior, duas percepções ficam bastante evidentes: a primeira é que esse modelo de formação apresenta uma metodologia bastante acessível e pouco complexa, capaz de ser utilizada em diversos contextos; a segunda é que os círculos de estudo colaboram sobremaneira com um projeto social democrático e solidário. No momento em que pensamos na apropriação dos círculos de estudo como uma possibilidade de formação continuada para os professores da educação básica da rede pública brasileira, conforme proposto nesta dissertação, é preciso levar em conta essas duas constatações iniciais.

Em relação à primeira delas, apesar do conjunto de elementos que caracterizam um círculo de estudo orientarem uma forma de trabalho pouco complexa e bastante possível de ser colocada em prática em vários contextos educacionais, é crucial considerar a realidade local em sua totalidade, como alertou Norbeck (2002, APUD LARSSON & NORDVALL, 2010). Ou seja, é preciso compreender profundamente a sociedade em questão e como a educação acontece dentro dela (pensando em sistema formal e não-formal de educação). Depois, é necessário entender a realidade da escola na qual se pretende aplicar os círculos de estudo, assim como a comunidade local em que ela está inserida.

No que diz respeito à segunda percepção, de que os círculos estão estreitamente alinhados com um projeto social democrático e solidário, começamos exemplificando pelo próprio contexto sueco, no qual a educação para adultos – *folkbildningsförbundet* – é vista com grande apreço. Ela é sinônimo de cidadãos críticos, que tomam a frente do seu próprio processo de aprendizagem na busca de conhecer mais sobre o que desejam. Isso resulta em pessoas protagonistas de suas próprias vidas e ativas socialmente, que contribuem com questões relevantes para a sociedade em que vivem e ajudam a tomar decisões de maneira verdadeiramente democrática. No seio do sistema educacional sueco, os círculos de estudo se configuram como indispensáveis ao processo, colaborando diretamente com um projeto social maior.

Nessa direção, duas experiências envolvendo círculos de estudo – que serão apresentadas neste capítulo – foram consideradas de grande importância para a discussão proposta neste trabalho, visto que contribuem de maneira visceral com o raciocínio traçado ao longo da dissertação.

A primeira delas é a experiência da Escola da Ponte, uma escola portuguesa que passou a utilizar os círculos de estudo na formação continuada de seus professores. A escolha por trazer aqui essa experiência se deu por vários motivos: a Ponte é uma escola que rompeu com o sistema educacional conservador, desafiou as imposições governamentais e se tornou um exemplo internacional de escola pública moderna; é um caso de referência do uso dos círculos de estudo na formação continuada de professores; seu idealizador, José Pacheco, escreveu uma obra em português falando sobre essa experiência, a qual se tornou uma grande fonte de referência.

A segunda, os círculos de cultura de Paulo Freire. Apesar do método ter sido desenvolvido e utilizado na alfabetização de adultos de classes sociais mais baixas e não como formação continuada de professores, os círculos de cultura de Freire possuem extrema semelhança com os círculos de estudo. Além disso, os círculos freireanos são um conceito bastante disseminado e conhecido na área da educação e o comparativo vale a pena.

4.1. A Escola da Ponte

Afastando-se dos modelos conservadores de educação, a Escola da Ponte – oficialmente chamada de Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos ou Escola Básica da Ponte – surgiu em 1976 com a proposta de fazer uma escola diferente. Distinta daquelas que, segundo Bourdieu e Passeron (2014) "tendem a reproduzir os sistemas dos arbitrários culturais característicos dessa formação social, isto é, o domínio do arbitrário cultural dominante" (p.30).

Segundo informações apresentadas em seu site oficial, a Ponte é uma instituição pública de Portugal, que desde o seu surgimento até os dias atuais procura um sentido próprio na qualidade da educação que promove. Conforme a página, a escola está enquadrada em um paradigma de racionalidade emancipatório. Nessa direção, desenvolveu ao longo dos anos "referenciais organizacionais, pedagógicos e metodológicos, construídos numa cultura

reflexiva que instituiu internamente e que fundamentou e fundamenta, a sua autonomia” (site oficial da Escola da Ponte).

Pacheco & Pacheco (2015) afirmam que o projeto “Fazer a Ponte” nasceu a partir de diversas interrogações quanto a organização da escola, sua relação com a comunidade externa, com a família e com a própria comunidade escolar. De acordo com os autores, tal projeto se baseia em dois princípios básicos:

O desenvolvimento de uma organização de escola que tem por referências uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos e a promoção, nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, de uma solidariedade ativa e participativa responsável; o desenvolvimento de relações estabelecidas entre a escola e a comunidade de contexto através da libertação e criação de redes de comunicação (Pacheco & Pacheco, 2015, p. 3)

Sob a perspectiva de uma escola não uniformizadora, a Ponte apresenta uma organização física e pedagógica que, nas palavras de Pacheco & Pacheco (2015), promovem a “autonomia responsável e solidária, com a finalidade de permitir à criança formar-se num processo de socialização criadora de uma consciência de si como ser social-com-os-outros e, bem assim, a agir como participante de um projeto comum” (p. 3).

De acordo com Santos (2004), ao longo de sua trajetória a Ponte trabalhou para oferecer aos alunos e à comunidade um espaço aberto onde as crianças pudessem percorrer como suas verdadeiras casas; um modo de trabalho baseado no trabalho de pesquisa e na organização quinzenal do tempo; um ambiente em que os alunos pudessem participar ativamente na planificação das atividades e de forma autônoma na vida social da escola. Essa filosofia inclusiva e cooperativa está presente em todas as atividades da Ponte.

Como não existem salas de aula compostas por carteiras enfileiradas, séries ou anos, a Ponte é organizada sobre uma lógica de projeto e de equipe (site oficial da Escola da Ponte). Os anos e séries são substituídos pelo Ensino Pré-Escolar e pelo 1º, 2º e 3º ciclos/núcleos (faixa etária dos 5 aos 13 anos), a saber: o de Iniciação, o de Consolidação e o de Aprofundamento.

De acordo com o Regulamento Interno da Escola da Ponte, Capítulo II - "Sobre as estruturas educativas" - artigo 4º - "Núcleos de Projeto" - no primeiro núcleo, as crianças adquirem as competências básicas para integrar a comunidade escolar e trabalhar com autonomia. Aprendem a gerir seu tempo,

espaços e aprendizagens. O núcleo de iniciação é destinado a crianças novas na escola e conta com maior supervisão. No núcleo de Consolidação, os alunos consolidam as competências básicas adquiridas anteriormente. No núcleo de Aprofundamento, os educandos gozam de autonomia quase total sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvem as competências definidas para o final do ensino fundamental.

A equipe de orientadores educativos de cada núcleo, conforme consta no artigo 9º do Regulamento - "Equipe de núcleo" -, é definida pelo Conselho de Gestão, sob proposta conjunta do Coordenador de núcleo e do coordenador-geral do projeto. O artigo 10º do mesmo documento - "Integração e transição entre núcleos" – complementa, definindo que a transição dos alunos para os núcleos seguintes pode ocorrer a qualquer momento e será sempre decidida pelo núcleo do qual o aluno faz parte no momento. É realizada uma avaliação das suas competências desenvolvidas e feita uma cuidadosa ponderação de seu estágio de desenvolvimento, interesses e expectativas.

Nessa perspectiva, Pacheco (2004) explica que a disposição dos professores na Ponte ocorre de maneira a atender o projeto pedagógico da escola. Conforme o autor, cada aluno possui um acompanhamento permanente e individualizado de seu percurso escolar por um professor tutor, responsável por manter registros de avaliação de seus alunos tutorados, orientá-los com seus planos quinzenais e projetos de estudo, estar à disposição para sanar dúvidas e auxiliá-los no que for preciso.

No dia a dia, os orientadores educativos se reúnem com seus tutorados para planejar o que vão fazer coletiva e individualmente - Plano da Quinzena - e, a partir desse plano, cada aluno traça suas tarefas diárias - Plano do Dia. Isso implica maior participação, autonomia e co-responsabilização de todos os envolvidos no processo de aprendizagem e na vida social de toda a escola. De acordo com Canário (2004), a autonomia não é outorgada nem tutelada na Ponte e seus integrantes exercem-na e constroem-na desde há muito.

Nesta escola, tudo é realizado num clima de cooperação, não só entre os alunos e orientadores, mas também entre pares. Assim, o trabalho cooperativo entre orientadores educativos e o trabalho dos alunos em grupos heterogêneos se difunde. Dentro de cada grupo, conforme Pacheco (2004), a gestão dos tempos e espaços permite momentos de convivência em grupos pequenos,

momentos de participação coletiva, momentos de "ensino mútuo" e momentos de concentração individual. Dessa forma, os alunos valorizam a reflexão, a entreajuda, a capacidade de análise crítica e a pesquisa, assim como, obviamente, as competências específicas das diferentes disciplinas, previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico de Portugal.

Retomando o Regulamento Interno da Escola da Ponte, segundo o artigo 5º - "Articulação Curricular" – o currículo da Ponte trabalha com seis dimensões fundamentais: a) Linguística (Português, Inglês, Francês); b) Identitária (História e Geografia de Portugal, Geografia); c) Naturalista (Estudo do Meio, Ciências Naturais, Ciências Físicas e Naturais, Físico e Química); d) Lógico-matemática (Matemática); e) Artística (Educação Física, Educação Musical, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnologias de Informação e Comunicação) e; f) Pessoal e Social (Educação Especial, Serviços de Psicologia e Desenvolvimento Pessoal e Social).

Os espaços escolares, conforme descrito no projeto educativo "Fazer a Ponte", são de livre acesso para todos os alunos e disponibilizam recursos como livros, enciclopédias, manuais, dicionários, gramáticas, internet, vídeos e CD's ROM. Com isso, os educandos aprendem a se servir de várias fontes de conhecimento, sem se limitar à adoção de um manual único (visto como um limitante no processo do aprender).

O inventário dos dispositivos pedagógicos deixa claro que a gestão da escola é entendida como uma responsabilidade coletiva. Existem múltiplos Grupos de Responsabilidades dos quais participam pais, alunos e professores, entre eles a Assembleia dos Alunos e os Debates. Há ainda diversos dispositivos pedagógicos que reforçam valores fundamentais do projeto, como solidariedade, democracia, autonomia, liberdade, responsabilidade e cooperação. Em conjunto, tais dispositivos suportam toda a dinâmica do projeto Fazer da Ponte.

Em suma, a Escola da Ponte alicerça seu projeto pedagógico na interação entre seus membros e busca concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens; garantir a igualdade de oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos e promover, nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, uma solidariedade ativa e uma participação responsável. Nesse sentido, Canário (2004) afirma:

A impressão mais imediata, e marcante, que se retira do contacto com os professores e alunos da Escola da Ponte é a de que todos se sentem bem na sua pele, conhecem o seu papel e são protagonistas de um projecto comum que envolve toda a escola. O modo como os alunos mostram a sua escola aos visitantes é um indicador relevante da sua implicação e responsabilização na vida colectiva, igualmente observável nas reuniões de debate, nas assembleias de escola e nos múltiplos grupos de responsabilidade em que se organizam. A escola constrói-se a partir do trabalho dos alunos que, não sendo considerados nem clientes nem matéria prima, são tratados como crianças que estão a aprender a ser gente. Esta organização a partir do trabalho dos alunos — baseado na construção progressiva da sua autonomia para gerir tempos e espaços, planejar actividades, gerir informação e organizar a sua avaliação — corresponde a modalidades de regulação extremamente complexas baseadas numa grande diversidade de dispositivos que, no seu conjunto, representam uma alternativa à organização por classes. Esta organização é funcional relativamente a uma actividade dos alunos como produtores que permanentemente se exercitam no uso da palavra como instrumento autónomo de cidadania (pp. 22-23).

No seio dessa realidade, a formação continuada dos professores também foi um ponto crucial que precisou ser repensado pela Escola da Ponte e seus integrantes, como veremos adiante.

4.1.1. A formação continuada de professores na Escola da Ponte

O processo de formação continuada acontece, na visão de Pacheco (2014a), quando "um professor se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores" (p. 12). Porém, essa não era a realidade da Ponte no princípio e por essa razão optou-se pela busca de possíveis alternativas.

Quando a Ponte começou suas atividades, a escola se deparava com uma série de problemas: "o isolamento face à comunidade de contexto, o isolamento dos professores; a exclusão escolar e social de muitos alunos, a indisciplina generalizada e agressões a professores, a ausência de um verdadeiro projecto e de reflexão crítica das práticas..." (PACHECO, 2014a, p. 12).

Tratavam-se de problemas relacionados, segundo Canário (2004), à organização e gestão escolar; à inclusão e construção de uma vida escolar democrática e participada; ao exercício do rigor nas aprendizagens com base no gosto por aprender; ao desafio de "fazer coincidir a formação de professores com a construção autónoma de uma profissionalidade responsável" (p. 3).

De acordo com Pacheco (2014a), no início da década de 80:

[...] a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sua sala, a sós com os seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum? (p. 12-13).

Frente a essas questões desafiadoras, o autor explica que a equipe pedagógica da Ponte realizou um intenso movimento de reflexão contínua e, neste processo, compreendeu que o caminho que levava a possíveis soluções era o questionamento das práticas pedagógicas dominantes, inclusive no que dizia respeito à formação continuada de professores, pois havia a noção de que o professor ensina da mesma maneira que aprende.

Na concepção de Imbernón (2010), a formação continuada é um instrumento altamente eficaz para romper com o isolamento e a não comunicação entre os professores. Para isso, segundo o autor, ela deve estar baseada no ideal da cooperação e, dessa forma, desenvolver processos conjuntos.

Assumindo essa mesma concepção, a Escola da Ponte buscou um modelo de formação continuada mais condizente com seu projeto. Algo mais próximo ao que Chantraîne-Demilly (1990) classifica por formação interativa-reflexiva e mais distante do que ela define como formação universitária, escolar e contratual.

Nesse sentido, seguindo um dos pressupostos da autonomia e da reflexão, Pacheco (2014a) e sua equipe definiram finalidades básicas que poderiam ser priorizadas na formação continuada de professores na Escola da Ponte, as quais foram operacionalizadas em seis dimensões:

Conscientização da profunda relação de dependência entre os problemas específicos do ato formador e os problemas sociais que o contextualizam e o condicionam; atuação dentro das margens possíveis de autonomia face à massificação cultural; desenvolvimento de formas de cooperação e solidariedade, de modo a contribuir para espaços de desenvolvimento pessoal e coletivo; teorização das práticas, no sentido de consciencializar o poder individual e de grupo e no sentido da análise crítica e transformadora das relações de poder; resistência à prevalência de micro-racionalidades acríticas, pois quanto mais global for o problema, mais locais devem ser as soluções; consideração do trajeto de formação como processo de conquista de significados pessoais e sociais (PACHECO, 2014a, p. 17).

Nessa direção, segundo o autor explica, a Escola da Ponte adotou um modelo isomórfico de formação, o qual influenciava na elaboração de objetivos

e na configuração das práticas pedagógicas, "promovendo a relação entre o conjunto de saberes e saberes-fazer prévios com o que de novo se fazia, conferindo significado à atividade, reforçando a progressiva apropriação do controlo e condução do processo pelos professores, privilegiando uma interação participativa" (p. 18).

Assim, por meio da formação concebida e desenvolvida na Ponte, os professores selecionavam informações úteis que a formação mais transmissiva lhes oferecia e, sobre esses saberes, elaboravam novas leituras. Os docentes colhiam soluções avulsas e as ultrapassavam à medida que problematizavam as situações educativas de seu cotidiano. Como não havia respostas pragmáticas ou soluções técnicas genéricas para diversas situações escolares complexas, um outro modelo de formação surgiu, o qual preconizava:

A passagem do interesse circunstancial à integração nas preocupações pessoais e de grupo; possibilidades de gerar projectos de formação em margens de liberdade que não dispensam o trabalho intelectual organizado; desmistificação da função do formador sem, contudo, fazer a economia da formalização dos conhecimentos; preservação de autonomia na formação, não ignorando os contributos de experiências de sub-sistemas sociais que também jogam investimentos no campo do conhecimentos em formação continuada (PACHECO, 2014a, p. 19-20).

Destaca-se então que o projeto de formação na Escola da Ponte tornou-se chave na regulação dos conflitos decorrentes da existência de lógicas diferentes e ponto de partida para o grupo reelaborar seus valores, suas crenças e opiniões. Portanto, a escola passou a contar com profissionais reflexivos, críticos e transformadores, integrantes de uma comunidade de iguais, opondo-se a estratégias autoritárias na formação de adultos.

Dentre os vários modelos de formação continuada - centrados no formador, no formando, no grupo ou misto - a Escola da Ponte optou pela complementaridade. Foram aproveitadas iniciativas ministeriais e de outras escolas quando elas eram coerentes com o objetivo da Ponte, mas sempre levando em consideração e respeitando a iniciativa pessoal harmonizada com a equipe pedagógica. Um desses modelos utilizados pela escola foi o círculo de estudo.

4.1.2. O uso dos círculos de estudo

Pacheco (2014a) conta que, em meados da década de 70, ele coordenou um programa ministerial de formação continuada de professores, cujo objetivo era "reciclar" os professores e introduzi-los em novos programas de ensino. Contudo, nas palavras do autor: "mais por intuição do que por referência a um quadro teórico, fiz do primeiro momento um encontro de escuta, em grupo. Fora eleito pelos professores da região onde trabalhava e era com eles (e por eles) que qualquer projeto poderia ter lugar" (p. 33).

Foi dessa forma que Pacheco (2014a) agiu na Escola da Ponte também. Todo o processo de abandonar as certezas, de indagar a pedagogia que estava sendo praticada na escola e buscar desconstruir o que estava posto para construir algo novo e libertador se baseou no diálogo e nas trocas do grupo. Especialmente em relação a formação continuada de professores, as formas utilizadas de maneira complementar resultaram em uma prática que se enquadra como "círculo de estudo":

Quando, num encontro de formação, se analisava as características de um círculo de estudo, alguém comentou: 'o que nós já fizemos foi isto mesmo sem lhe darmos este nome'. Retive essas palavras. Releio-as e evoco outros momentos de um já longo percurso de formação, ainda que "não soubéssemos" que se fazia formação em círculo (PACHECO, 2014a, p. 34).

Em sua obra *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*, Pacheco (2014a) delinea temas centrais a partir dos quais problematiza a realidade educacional predominante e mostra como os círculos de estudo permitem a transformação das práticas dominantes. Logo, esses temas centrais serão apresentados a seguir a fim de mostrar de maneira sucinta como os círculos de estudo foram apropriados como modelo de formação continuada de professores na Ponte e mudaram as práticas da escola.

Uma das discussões suscitadas por Pacheco (2014a) é a importância dos projetos de formação. Segundo o autor, a existência de projetos de formação pressupõe que as escolas tenham bons projetos educativos: "é preciso que haja coletivos em auto-formação contínua" (p. 67). Contudo, Pacheco (2014a) argumenta que são raras as escolas que possuem um plano educativo, visto que a maioria dispõe de "um plano de atividades desarticulado e incoerente, ou de um conjunto de intenções escritas por um ou dois professores mais voluntariosos (em nome coletivo)" (p. 67).

A principal razão para isso, segundo Pacheco (2014a), é que os professores se encontram cada vez mais isolados e, dessa forma, praticamente não existe mais trabalho em equipe dentro das escolas. A formação de "guetos disciplinares" (p. 69) impossibilita o desenvolvimento de projetos efetivos. Nessa direção, Pacheco (2014a) questiona: "poder-se-á falar de projeto educativo em escolas onde os professores não se encontram, ou onde se reúnem por constrangimento? Poder-se-á falar de projeto, se as práticas profissionais fomentam e reproduzem um novo tipo de analfabetismo político e cultural?" (p. 69).

Assumindo então a perspectiva dos círculos de estudo, Pacheco (2014a) explica que o primeiro passo para criar um projeto é, por exemplo, é "sentar-se, informalmente, à volta de uma mesa, ou na relva de um parque, para se perguntar se a equipa do projeto existe". Afinal, na formação em círculo todos os professores participam ao mesmo tempo de um projeto de ação. Acredita-se que o projeto deve ser feito com as pessoas que farão parte dele. Além disso, o círculo "privilegia laços afetivos, congrega elementos de matriz sociológica e etnográfica que acessibilizam a compreensão dos contextos e impelem à intervenção na comunidade de grupos de pessoas conciliadas consigo e com os seus pares" (PACHECO, 2014a, p. 70).

Em seguida, Pacheco (2014a) aborda a questão da formação como mediação. Uma educação considerada ativa necessita de professores familiarizados com estratégias de ensino ativas e alunos em aprendizagens ativas. Portanto, o professor em formação deve ser considerado como um mediador. Nessa direção, de acordo com o autor, no círculo de estudo "a equipe pedagógica que o consubstancia prefigura um novo e em tudo diferente papel para o professor-mediador de formação: o da partilha de conhecimentos na equipa de projeto" (p. 72).

Pacheco (2014a) defende que o objetivo último da formação de professores é o aluno. Portanto, afirma que a noção de mediação está atrelada ao conceito de uma pedagogia unitária de formação. Em suas palavras, "não há duas pedagogias - o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina" (p. 72), assim como "ninguém dá o que não tem. Mas ninguém poderá recusar-se a partilhar o que possui" (p. 73). Assim, há apenas uma pedagogia

afirmada pelo professor no círculo, colocada a serviço do sucesso pessoal e educativo dos alunos, ultrapassando um projeto pessoal e coletivo.

Na sequência, Pacheco (2014a) destaca a importância do reconhecimento de que não existe apenas dificuldade de aprendizagem, mas também dificuldade de ensino. De acordo com o autor, compreender isso é fundamental para refletir sobre a profissão e a formação docente. Quando o professor se dá conta disso, segundo Pacheco (2014a), ele deixa de agir como um indivíduo justaposto e isolado, que impõe esta justaposição e isolamento aos seus aprendizes, e passa a buscar o melhor para seus alunos e, conseqüentemente, o melhor para os professores.

Diante disso, os círculos são a melhor forma de romper com o isolamento. Nesse modelo de formação, como visto anteriormente, os professores passam a fazer parte de um grupo organizado, no qual todos assumem o papel de formador e de formando, aprendendo uns com os outros e fortalecendo as relações afetivas.

Nessa direção, Pacheco (2014a) chama a atenção para esse movimento de abandono de formação individualista e assunção de uma formação que ele nomeia de "mutualista", uma vez que os círculos, segundo o autor, podem ser caracterizados por meio de conceitos da biologia como:

[...] a simbiose - uma relação permanente e duradoura com benefícios para todos os participantes na associação; a cooperação - mantém a reciprocidade de vantagens, ainda que difira da simbiose por poder contemplar o agir isolado; o comensalismo - tal como a cooperação é uma associação facultativa provisória e, em particular, temporária (PACHECO, 2014a, p. 84).

E se distanciam de conceitos como:

[...] a competição, que pressupõe a eliminação ou prejuízo dos menos capazes, dos menos competitivos; o antagonismo, que se verifica no impedimento do desenvolvimento de outrem; a predação, que reflete a exploração do potencial de outros; o parasitismo, que acaba por resultar também numa relação de exploração alheia (PACHECO, 2014a, p. 84).

Em suma, a dinâmica dos círculos é incompatível com uma formação do tipo mecânico, alinhada aos ideais da modernidade. Baseia-se em um grupo de relações horizontais e afetivas, no qual as pessoas coadunam seu potencial racional e reflexivo com suas emoções, sentimentos, intuições e experiências de vida. Isso traz segurança e resulta em uma formação solidária.

O caráter de informalidade dos círculos também é bastante discutido por Pacheco (2014a). Conforme o autor, a própria estrutura organizacional, composta por órgãos, cargos, relações funcionais e níveis hierárquicos, está assentada sobre uma organização formal. Entretanto, nos círculos de estudo os indivíduos têm a possibilidade de se opor à organização formal, uma vez que eles se baseiam em um "conjunto de interações e relacionamentos consequentes que se estabelecem entre os vários elementos, têm como origem interesses comuns e uma forte componente de lazer" (PACHECO, 2014a, p. 98).

Diferentemente de outros modelos de formação, nos círculos a afetividade e a liberdade andam juntas. O casual é valorizado e integrado na ação histórica produzida pelo indivíduo e pelo grupo: "importa contemplá-lo no sentido da recuperação de saberes tradicionalmente considerados como sub-produtos da educação formal" (PACHECO, 2014a, p. 99).

Muitas vezes o informal resulta em construção de conhecimento e novas ideias, pois as pessoas se sentem à vontade para expor suas dúvidas, suas angústias e seus saberes. No seio dessa informalidade dinâmica, Pacheco (2014a) afirma que "a organização deixa de ser um estado para ser processo. O caos instituinte, não-planificado, mas indispensável à ação no círculo, produz novos problemas que, não sendo passíveis de antecipação, provocam tomadas de consciência imprevistas" (p. 102).

Pacheco (2014a) argumenta também que o círculo abriga duas contradições, harmonizadas pelo seu caráter informal: "por um lado, o mitigar coletivo de conflitos, para a conservação do círculo; por outro, a expressão dos conflitos, para testar a coesão" (p. 99). Nesse sentido, primeiro se busca acabar com os conflitos em nome de uma transparência que deve ser preservada, mas quando tudo parece caminhar para o fim dos conflitos, emerge a denúncia das relações de poder e das alienações.

Nessa informalidade cristalizam-se as diferenças: "um grupo que não ousa exprimir a sua imoderação desintegrar-se-á, deixar-se-á arrastar para uma uniformização que o liquida. A contradição, a pluralidade e a indeterminação estão presentes na gênese de toda a mudança social" (PACHECO, 2014a, p. 99).

Em comum acordo com Pacheco (2014a), o conflito é fruto do choque de hábitos, interesses, intenções e interpretações, configurando-se como fator

indispensável para a inovação e a mudança. No caso da Ponte, segundo o autor, "o conflito foi produtor e produto de diferenciação - de um lado, a informalidade; do outro, a tentativa de controlar e submeter a regras gerais e nunca contestadas por outras escolas" (p. 136).

Sua natureza informal confere aos círculos, segundo Pacheco (2014a), um grande potencial de autonomia, o qual permite que eles escapassem de fórmulas extremamente tuteladas. Dessa maneira, o controle exterior perde seu efeito e os professores assumem um controle efetivo de seu trabalho.

De acordo com Pacheco (2014a), "o círculo possibilita a afirmação de autonomies individuais, no aprofundamento das relações entre o indivíduo e as estruturas sociais de subordinação" (p. 118), mas "relativiza a originalidade da autonomia de cada destino particular, sem que prive cada um dos seus elementos de uma autonomia-com-os-outros" (p. 118). Assim, "a formação é, em qualquer dos casos, oportunidade aproveitada, ou falhada, de se ser mais autônomo" (p. 118).

Estreitamente relacionados com a autonomia, Pacheco (2014a) também fala a respeito da emancipação e do senso crítico. Na sua concepção, emancipação pode ser entendida como "o interesse por um conhecimento substantivo propiciador de uma práxis libertadora" (p. 123). Na formação, isso representa a superação de um modelo conservador e prescritivo através da adoção de um modelo de apropriação.

Pacheco (2014a) esclarece que o modelo de formação praticado em uma sociedade tecnocrática tem contribuído para manter os professores em uma relação dual de grande dependência, através de processos de reprodução nada voltados para uma racionalidade emancipatória e distantes da finalidade da formação de permitir aos indivíduos a realização de seus destinos.

Uma formação emancipadora "possibilita ao adulto o destacar-se de compromissos teóricos e a observação distanciada dos modelos que influenciam, ou influenciaram, a sua formação" (PACHECO, 2014a, p. 127). Pressupõe docentes que assumam a responsabilidade individual de sua formação por meio de uma relação crítica e seletiva com o sistema de referência. Desse modo, o professor pode atribuir sentido àquilo que vive e transforma.

Nesse sentido:

[...] a formação em círculo é mais uma de-formação, pelo que implica de desconstrução de certezas e do criar de condições de realização pessoal no grupo e no contexto social mais alargado, através da apropriação crítica dos saberes e da interpelação das estruturas e relações sociais. No círculo não existe um saber constituído. Os projetos que o atravessam são geradores de um saber constituinte sobre o qual novos conhecimentos podem emergir (PACHECO, 2014a, p. 123).

Esse jogo entre o individual e o social conduz, de acordo com Pacheco (2014a), a constantes reajustes das estruturas individuais e sociais. Portanto, a formação em círculo pode ser encarada como um processo de produção de identidades. Não se trata de um processo harmonioso, contudo, porque o conceito de identidade, segundo Pacheco (2014a), associa-se ao conceito de mudança, o que resulta em "conflitualidade, uma conflitualidade que gera diferenciação dentro do círculo e a preservação de identidade relativamente a outros grupos e instituições" (p. 130).

O binômio teoria e prática, presente em muitas discussões no âmbito da educação, também é abordado por Pacheco (2014a) devido a sua importância em qualquer processo de aprendizagem. O autor afirma que a formação de professores, assim como a educação em geral, é uma atividade prática e, por isso, é necessário concretizar a integração entre o nível teórico e o prático. É premente, segundo ele, que os métodos e estratégias da formação ofereçam a oportunidade de cultivar saberes que possam ser usados em situações do dia a dia.

Pacheco (2014a) alerta para uma profunda crise no campo da formação, na qual alguns formadores assumem o direito de prescrever teoricamente coisas das quais seriam incapazes de realizar. O autor argumenta também que em muitos cursos de formação "os sumários precedem as sessões, os conteúdos são transmitidos em dias consecutivos e não se sabe bem quando e onde as práticas (previstas) decorrem" (PACHECO, 2014a, p. 113).

Ademais, conforme Pacheco (2014a), está presente nesse tipo de formação a ideia de que: existe um tempo e um lugar para aprender, separado do tempo e do lugar nos quais tais saberes serão aplicados; a teoria deve ser transferida de forma linear para a prática e os professores são destituídos de mecanismos de controle de produção de novos conhecimentos.

Todavia, o autor afirma que "a precariedade da mera aquisição de conteúdos perde razão relativamente à apropriação, construção e manipulação

de saberes, numa realidade de novo tipo, que esbate a separação entre concepção e execução, entre especialistas e professores" (p. 109). É nessa direção que os círculos de estudo trabalham, buscando suavizar a distância entre teoria e prática existente nos modelos de formação conservadores. De nada valem os conhecimentos adquiridos na formação continuada se eles não refletem na prática de sala de aula.

Além disso, na Escola da Ponte, tudo que é vivido no cotidiano escolar e no dia a dia da profissão docente é considerado formação. Por esse motivo, Pacheco (2014a) defende que a teoria jamais pode ser considerada como cronologicamente predecessora da prática. Nessa perspectiva, o círculo de estudo contribui justamente para a integração procurada entre teoria e prática, ameniza a "territorialização das diferentes componentes do saber pedagógico, assim como possibilita a constante ligação à prática pedagógica acompanhada de uma descentralização reflexiva dessa prática" (PACHECO, 2014a, p. 111).

Por fim, cabe destacar ainda que a formação em círculo, conforme Pacheco (2014a), não é algo casual e aleatório, mas sim uma transformação durável, que "pressupõe uma ação prolongada e coordenada no tempo" (p. 104). Afinal, "as práticas de formação assumidas ao longo de dez, vinte, trinta anos são irrecusavelmente, bem mais determinantes na construção de identidades e mais significativas para o professor do que três ou quatro anos de formação inicial" (PACHECO, 2014a, p.105).

A garantia de continuidade de um processo iniciado e vivido em grupo está, segundo o autor, na vontade do adulto de assumir as rédeas de sua formação ao longo da vida. Além disso, Pacheco (2014a) afirma que "o aperfeiçoamento do coletivo nutre-se da permanência e está no prazer do que se faz por prazer. Nada é mais empobrecedor e contrário à permanência que o desprazer de ter de fazer o que se tem obrigação de fazer" (p. 104). Nessa direção:

A acumulação de momentos dispersos de formação não pressupõe formação, assim como o acumular de anos de experiência não nos confirma a qualidade das "experiências" ou da ocorrência de distanciamentos críticos a ela referidos. Só a permanência permite explorar, demorada e criticamente, novos domínios, que se deparam ao coletivo em formação. A permanência possibilita a harmonização de momentos com diferentes características, permite que o

aprendiz não se posicione em oposição a si-mesmo, pela exploração pessoal dos espaços intervalares entre momentos assegurados coletivamente (PACHECO, 2014a, p. 106).

Em suma, de acordo com Pacheco (2014a), a formação na Escola da Ponte realizou-se como um exercício de sensibilidade e de afeto e "revelou-se como exploração do mundo e investimento na errância, como conquista ativa do presente, como movimento existencial menos determinado pelo dever e pelo trabalho, mais pela prospecção que pela reprodução" (p. 138).

Sobre o desenrolar do projeto, Pacheco (2014a) explica:

Durante os primeiros dez anos do projeto, os círculos formados a partir da prática de formação na Escola da Ponte foram exceção e contribuíram para que outras escolas deixassem de ser arquipélagos de professores separados por um mar de medos e frustrações. Ajudaram a concretizar o trabalho de aprender-com-os-outros. Com a confiança que devolveu aos professores, permitiu uma comunicação efetiva dentro das escolas e dos grupos de formação. Reuniu pessoas capazes de comunicação e de ação, para acesso a um propósito comum. Se cada professor elabora a sua própria história, reelabora-a com os outros professores. Todos são ensinantes e aprendizes, a todo o momento. E, se ninguém ensina ninguém, todos aprendem com todos (p. 86).

Nos últimos 30 anos, o modelo de círculo de estudo utilizado na Ponte serviu de exemplo para muitas escolas e tem sido a razão de significativas mudanças nessas comunidades escolares e, conforme Pacheco (2014a), essas ações também tiveram forte incremento no Brasil (mais um motivo para a realização do presente estudo).

4.2. Paulo Freire e os círculos de cultura

No Brasil, a principal experiência de educação de adultos realizada de forma muito semelhante aos círculos de estudo foram os círculos de cultura de Paulo Freire, porém esse método não é bastante valorizado e divulgado no país. Brandão (1982) argumenta que:

Na revista Estudos Universitários, nº 4, onde pela primeira vez aparecem as idéias e o método da equipe de Paulo Freire em Pernambuco, o artigo escrito por Aurenice Cardoso e que fala da prática do trabalho de alfabetizar com o método, é o último de uma série sobre o assunto. Em alguns livros de Paulo Freire e de outros educadores, são poucas as páginas sobre o método e, não raro, elas estão escondidas em algum "anexo" (p. 6).

De acordo com Brandão (1982), os anos 60 foram a "aurora do tempo em que, coletivamente, pela única vez alguma educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo 'doméstico' (p. 8). Nessa década, uma equipe de professores nordestinos (entre eles Freire) que fazia parte do Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco começou a realizar experiências de alfabetização com trabalhadores rurais da região. Segundo o autor, as ações iniciais mais amplas aconteceram em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte, e em João Pessoa, na Paraíba. "Lavradores do Nordeste foram os primeiros homens a viverem a experiência nova do "círculo de cultura". Foram os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, através de seu próprio trabalho" (BRANDÃO, p. 8, 1982).

Os resultados obtidos surpreenderam a opinião pública: 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. Devido ao feito, Paulo Freire foi convidado pelo então presidente João Goulart em 1961 para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização. Foi assim que, de acordo com Brandão (1982), cursos de formação de coordenadores foram realizados na maior parte das capitais dos estados brasileiros entre junho de 1963 e março de 1964. Contudo, o Golpe Militar de 1964 depôs João Goulart e o Plano Nacional de Alfabetização foi descontinuado. Freire foi preso e, em seguida, exilado, voltando ao país apenas em 1980.

A forma de educação pensada por Paulo Freire, segundo Brandão (1982), valoriza o diálogo entre educador e educando. A relação entre ambos deve ser horizontal, visto que quem ensina, aprende e quem aprende, ensina (é uma via de mão dupla). É por meio dessa interação que se organizam a forma de trabalhar e os materiais a serem utilizados no processo. Como coloca Brandão (1982), "não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele" (p. 7). Nessa perspectiva, a educação deve ser um ato coletivo, espontâneo (não imposto) e solidário, baseado nas trocas entre as pessoas e não em seres humanos isolados. Como define Brandão (1982), a educação deve ser entendida como "um ato de amor".

Outro pressuposto basilar dessa forma de ensino-aprendizagem é seu caráter político. As situações cotidianas apresentadas ao grupo fazem com que seus integrantes discutam coletivamente sobre a realidade em que se inserem.

O debate, os confrontos de ideias, o concordar e discordar dos pontos de vista, desperta a visão crítica dos educandos para diversos aspectos que inicialmente eles não se davam conta. Abandona-se uma visão ingênua ou deturpada de mundo para se assumir um sujeito crítico e politizado:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, p. 15, 1989)

A respeito de seu "método", Paulo Freire o considerava muito mais como uma Teoria do Conhecimento do que como uma metodologia de ensino; muito mais como uma forma de aprender do que de ensinar, segundo Feitosa (1999). Nessa direção, a teoria desenvolvida pelo pedagogo para alfabetizar os adultos ganhava vida e se transformava a cada vez que era aplicada na prática. Na concepção de Brandão (1982, p. 7), comportava-se "como uma história coletiva de criar e fazer".

Ciente de que o Método Paulo Freire se modificou diversas vezes ao longo de sua trajetória, a fim de compreender mais claramente e de maneira breve como ele funciona e verificar suas semelhanças com os círculos de estudo suecos, este estudo levará em conta as fases propostas por Freire em seu livro Educação como Prática de Liberdade.

A primeira fase é o levantamento do universo vocabular daqueles que serão alfabetizados. Os educadores vão a campo se familiarizar com o dia a dia dos educandos, estabelecer uma relação de proximidade, afeto e confiança com o grupo e levantar o vocabulário mais utilizados por eles em seu cotidiano. Conforme adita Brandão (1982), "o trabalho de construir o repertório dos símbolos da alfabetização já é o começo do trabalho de aprender. Por isso ele

deve envolver um máximo de pessoas da comunidade, do lugar onde serão formadas uma ou mais turmas de alfabetizandos" (p. 12).

Após esse primeiro momento e com um mapeamento do universo vocabular do grupo em mãos, é feita a escolha das palavras por meio dos seguintes critérios: a) riqueza fonêmica; b) dificuldades fonéticas (das mais fáceis para as mais difíceis); e, c) teor pragmático da palavra (seu significado numa dada realidade política, social, cultural, econômica, etc.).

Em um terceiro momento são criadas situações existenciais próximas da realidade do grupo. De acordo com Feitosa (1999), são situações desafiadoras, repletas de elementos que serão descodificados pelos educandos com a mediação do educador. A discussão a respeito dos casos propostos abre uma série de interpretações e esclarecimentos sobre a sociedade local e nacional.

Durante a fase quatro, são elaboradas fichas-roteiro, que ajudam os orientadores do debate a desempenhar seu papel. Essas fichas não são uma prescrição rígida e acabada a ser seguida, são apenas um guia para os coordenadores. Por fim, a quinta e última etapa é a elaboração das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores, segundo Feitosa (1999).

Os círculos de cultura apresentam muitas semelhanças com os círculos de estudo suecos. Ambos trabalham para o campo da educação popular, voltados para a transformação de pessoas e de sociedades por meio de iniciativas práticas grupais e comunitárias; organizam os participantes em uma roda de pessoas, de maneira que todos possuem a mesma visão dos demais e ninguém fica em posição de destaque, afinal todos aprendem uns com os outros; não contam com um professor ou um especialista autoritários, mas sim com orientadores e guias das atividades de estudo definidas pelo grupo; definem em conjunto como irão trabalhar ao longo de seus encontros e que materiais utilizarão para a construção do conhecimento; acreditam em uma pedagogia baseada na igualdade, na autonomia, na criticidade, na criatividade, na solidariedade e demais valores democráticos; acreditam na auto transformação do sujeito; na transformação das relações do sujeito com os demais e na transformação das interações entre os grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político.

Podemos verificar que tanto o uso dos círculos de estudo na formação continuada de professores da Escola da Ponte quanto o uso dos círculos de cultura freireanos (que poderiam ser entendidos como círculos de estudo também) na alfabetização de adultos de classe baixa enquadram-se em uma atmosfera comum: a democrática. Aí está o ponto chave dessas experiências. Elas têm como objetivo maior colaborar com um propósito democrático, exatamente como acontece com a educação sueca.

A Escola da Ponte e Paulo Freire também apostaram na educação informal baseada em valores democráticos e com métodos muito semelhantes conseguiram realizar uma formação de adultos que realmente tornou os participantes ativos, responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem e, portanto, interessados de fato naquilo que estavam aprendendo.

Sendo assim, as duas experiências vistas anteriormente, assim como o contexto social sueco, nos levam a um ponto convergente crucial: os círculos de estudo só podem acontecer em contextos democráticos e envolvidos em projetos educacionais que superem o modelo conservador, ao menos em partes.

Nessa direção, considerando que a principal crítica dessa dissertação foi ao modelo liberal de formação continuada de professores e acreditando que é preciso coloca-la em xeque, a aposta está em uma formação continuada de professores da educação básica baseada por meio de círculos de estudo e à luz de uma visão pedagógica transcendente.

Para Freire (2014b), a educação não é meramente fundada no aprendizado, mas sim um processo indispensável para uma leitura crítica do mundo e para a concreta realização de ações transformadoras da realidade para melhor. Para o autor, todo indivíduo é permanentemente incompleto e por isso alterna o tempo todo entre o papel de professor e aprendiz, ao longo de sua aprendizagem ao longo da vida. Assim, Freire (2014a; 2014b; 2014c; 2015) defende que não devem existir relações verticais dentro da escola, e sim relações de respeito e afeto, que estimulem a autonomia, a curiosidade, a criticidade, entre outros valores.

Ensinar, na pedagogia da liberdade, não é apenas transferir conhecimentos prontos e acabados. De acordo com Freire (2015), o professor deve ser um profissional crítico-reflexivo, aquele que pensa sobre sua prática e busca transformá-la, individual e coletivamente. Por isso ensinar, segundo o

autor, exige criticidade, curiosidade, pesquisa, consciência do inacabamento, reconhecimento como ser condicionado pela sociedade, entendimento da realidade, ética e bom-senso, respeito a autonomia do aluno, humildade, tolerância, alegria, esperança, generosidade, comprometimento, diálogo, etc.

A pedagogia proposta por Freire (2014a; 2014b; 2014c; 2015) é, principalmente, aquela em que os docentes acreditam que mudar o cenário atual é possível e que a educação é um dos principais instrumentos de intervenção social. Assim sendo, nessa perspectiva os professores são a força motriz para as transformações a favor de um mundo melhor!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando brevemente o caminho percorrido nessa dissertação, que evoluiu de um contexto amplo - a educação básica brasileira - para uma realidade específica - a formação continuada de professores desse nível de ensino da rede pública brasileira, fica mais do que claro que a presença de uma conformação social baseada nos valores capitalistas impõe os rumos da educação e impede modelos de formação que não estejam alinhados com seus ideais.

Isso acontece porque a educação está estreitamente ligada à realidade social da qual faz parte. No caso do Brasil, as escolas sempre serviram para impor e preservar modelos culturais importados e para dar conta das necessidades do sistema capitalista. Ainda nos dias de hoje, o paradigma racional-tecnista serve como base conceitual e metodológica para grande parte das instituições educacionais, salvo exceções.

A aprendizagem conservadora é interpretada como um fenômeno individual e fundamenta-se nos pressupostos do positivismo. Portanto, os pilares que sustentam essa prática pedagógica são a racionalidade, a eficiência, a eficácia e a produtividade.

Nesse paradigma, os alunos são divididos por séries, frequentam salas de aula onde sentam enfileirados e assistem a um especialista que fala na frente da turma. A relação entre ambos é vertical: o professor transfere seus conhecimentos aos alunos, que o escutam passivamente. O erro é sancionado com veemência. A teoria e a prática estão longe uma da outra. Os currículos são hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutros e baseiam-se em conteúdo isolados. Ninguém escapa da avaliação, que se configura como uma medida de controle, um parâmetro e uma justificativa para a meritocracia. Comumente avaliar está diretamente relacionado com medir a qualidade, as competências, o progresso de algo ou alguém.

Todos esses símbolos colaboram para o estabelecimento da ordem e da reprodução da cultura dominante. Mas mais do que isso, esse padrão escolar e tudo que vem embutido nele colaboram para o tédio dentro das classes, para o desinteresse do aluno frente ao seu próprio processo de aprendizagem, para o

cansaço e a desmotivação dos docentes, para, enfim, uma crise generalizada da formação, em todos os níveis.

Compreender o liberalismo também se torna indispensável para entender a realidade da educação brasileira. Essa ideologia surgiu no século XIX e penetrou nas esferas jurídicas, educacionais, religiosas e familiares europeias, norte-americanas e dos países de capitalismo periférico, aspergindo os ideais de liberdade e individualismo. Como foi nos Estados Unidos que esses dois postulados ganharam mais força, a visão de mundo liberal foi usada como justificativa para o expansionismo norte-americano e sua ampla presença nas esferas da vida política, econômica, social e cultural de outras nações, como o Brasil.

Nessa direção, as políticas públicas brasileiras para a educação básica estão carregadas de valores liberais em seus discursos. Tanto a LDB quanto o PNE depositam sobre a formação continuada de professores a responsabilidade de: elevar o nível de escolaridade dos profissionais da educação; suprir as lacunas da formação inicial; proporcionar aos docentes o aperfeiçoamento de suas técnicas, seus saberes científicos, suas habilidades e capacidades. O objetivo é tornar o professor um especialista qualificado, certificado e com alto desempenho, podendo assim ser um profissional reconhecido e valorizado.

Além da LDB mais atual e do Plano Nacional da Educação mais recente, a Resolução nº 4, de julho de 2010 e a Resolução nº2 de julho de 2015, também dizem respeito à formação continuada de professores. O primeiro documento reforça contundentemente as noções de avaliação, certificação, reconhecimento e mérito próprias da racionalidade técnica. A segunda lei, por outro lado, traz uma contribuição real e modificadora para esse nível educacional, inclusive definindo que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Os debates em torno da formação continuada de professores não são de hoje e as iniciativas sob esse rótulo cresceram significativamente nas últimas décadas devido a dois motivos principais. Primeiro, a multiplicidade de conceitos de formação continuada, que pode ser entendida como aquisição de informações e competências, como prática reflexiva, como prática reflexiva articulada com a dimensão sociopolítica (CARVALHO & SIMÕES, 1999), etc. Segundo, o discurso da necessidade de atualização dos professores frente às exigências do mundo capitalista e suas rápidas mudanças.

Mostramos, porém, que a maior parte dos programas de formação continuada de professores estão organizados em torno da atualização dos saberes disciplinares, das referências didáticas, dos saberes tecnológicos e estão voltados para o mercado, obstinados a transformar as identidades dos educandos e, assim, reestruturar representações e construir novas competências.

A questão chave é que, conforme revelou a pesquisa apresentada por Pacheco (2014a), o fato dos professores em carreira realizarem os cursos de capacitação não está refletindo em transformações positivas na sala de aula, já que o desempenho dos alunos em testes como o SAEB não tem melhorado. Isso serve como um alerta para nos perguntarmos por que esse modelo de formação continuada está falhando.

Buscando respaldo em Pacheco (2014), compreendeu-se que a formação continuada em questão tem insistido na crença da transferibilidade linear de saberes pretensamente adquiridos; tem se esquecido que o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina; descuidou da necessidade de criar dispositivos de autoformação cooperativa, que rompesses com a cultura do isolamento e a autossuficiência (p. 10). Ainda, desconsiderou que todo indivíduo apresenta características inerentes ao seu ser e carrega consigo uma série de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida.

Formar não é isso. Vai muito além de simplesmente treinar o aprendiz para o desempenho de suas funções. A verdadeira formação deve possibilitar autonomia ao aluno para que ele tome as rédeas de seu próprio projeto de aprendizagem ao longo da vida; isso abrirá espaço para uma aprendizagem decorrente da curiosidade, da vontade e do amor pelo objeto de estudo. Nesse sentido, a formação permite que as pessoas se desenvolvam a partir de suas

relações com o mundo que as rodeia, com o outro, com os demais seres vivos e com elas mesmas.

Diante disso, vimos que diversos autores defendem a adoção de uma prática reflexiva, individual e coletiva, dentro e fora da escola, por parte dos docentes e de toda a comunidade escolar. Para isso, é preciso encontrar formas de educação continuada alternativas, que questionem os valores capitalistas e busquem superá-los. Nessa perspectiva, os círculos de estudos são considerados nessa dissertação como um tipo informal de educação de adultos com grande potencial de trazer a esse nível educacional transformações positivas.

Um círculo de estudo é formado por um grupo de poucas pessoas que desejam aprender sobre algo em comum e se reúnem em encontros periódicos. Valoriza a igualdade entre os participantes; o relacionamento horizontal (não há um detentor do saber, mas sim um líder, um mediador); a atmosfera informal, amigável e afável; a ausência de competição e presença de colaboração; as decisões tomadas sempre em grupo; o comprometimento com a busca dos objetivos individuais e comuns; etc. Estamos falando de uma formação descontraída, solidária e afetiva. O fato de o professor ter mais autonomia implica responsabilidade, comprometimento, rigorosidade, mas a probabilidade dessa experiência ser agradável e eficaz para seus participantes é muito maior do que o contrário.

Essa retomada confirma que o caminho percorrido ao longo da dissertação cumpriu com os objetivos propostos no início do trabalho: a) mostrar a influência do neoliberalismo na educação brasileira; b) problematizar a formação continuada ofertada aos professores de educação básica; e, c) compreender os círculos de estudo no que se refere a sua contribuição para a formação continuada de professores para a educação básica.

E a pesquisa permitiu, assim, que a resposta da pergunta matriz - de que forma os círculos de estudo podem configurar-se como uma alternativa viável e enriquecedora para a formação continuada de professores de educação básica da rede pública brasileira? -, se revelasse a cada debate suscitado pelo texto e tomasse forma nesse momento: os círculos de estudo são uma possibilidade viável e enriquecedora para a formação continuada de professores da educação básica da rede pública no Brasil.

Na qualidade de modelo não-formal de educação, os círculos de estudo podem ser apropriados pelas escolas de forma independente das políticas públicas educacionais firmadas pelo Estado, o que lhes conferirá maior autonomia no trabalho com seus professores. Isso possibilitará que a direção e a coordenação escolar escutem os professores, compreendam suas necessidades, tanto profissionais quanto pessoais. Assim, além de estabelecer relações mais próximas e amistosas entre a equipe, torna-se possível realizar uma formação continuada muito mais eficiente, voltada para àqueles professores, àquela realidade social e escolar.

Dessa forma, cabe à escola optar por utilizar esse método de formação continuada e trabalhar em equipe para colocá-la em prática. Porém, é necessário ter a consciência de que o ato de sair da zona de conforto não é um movimento simples. É preciso esforço para vencer a inércia, assim como é preciso esforço para vencer o que está definido como padrão. O primeiro obstáculo para a mudança é o próprio sujeito (eu); depois os profissionais da escola, os alunos e, por fim, a comunidade externa. Isso porque, como visto ao longo dessa dissertação, os círculos acontecem em um ambiente democrático, igualitário, afetuoso, que valoriza a liberdade e a autonomia. Portanto, sua apropriação acaba por desencadear mudanças profundas, pois leva à reflexão a respeito do próprio conceito de pedagogia que está na base de todas as ações de uma escola.

Pensando em questões mais práticas da implementação dos círculos de estudo na formação continuada de professores dentro das escolas, o primeiro ponto positivo é que sua metodologia é simples de ser entendida e absorvida pela comunidade escolar. Depois, não é preciso realizar nenhuma mudança na estrutura física, assim como não é preciso contratar profissionais qualificados para isso, nem comprar materiais específicos, ou seja, não é um método oneroso às instituições escolares.

Essa metodologia tem um potencial enorme para aproximar a educação de concepções pedagógicas emancipadoras, afastando-a do paradigma conservador que freia os avanços educacionais no país há séculos. Quando um professor que passou mais de dez anos de sua vida como aluno dentro de uma escola de educação básica tradicional; mais cinco anos recebendo uma formação conservadora para se tornar um educador; passa a ter uma formação

continuada por meio de círculos de estudo, naturalmente ele irá questionar profundamente seu histórico escolar e sua prática. Quanto mais próxima a formação continuada estiver dos professores, de seus alunos e de suas escolas, mais refletirá positivamente na prática dos educadores em sala de aula.

REFERÊNCIAS

About Sweden's ten study associations. Disponível em: http://studieforbunden.se/wp-content/files/English_4_pages_About_Swedens_ten_study_associations.pdf.

ALVES, R. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDERSSON, E.; LAGINDER A. M. Popular education and power. Part III, chapter six In: Popular education, power and democracy: swedish experiences and contributions. Edited by: Ann-Marie Laginder, Henrik Nordvall and Jim Crowther. National Institute of Adult Continuing Education(England and Wales), 2013.

AFONSO, A. J. Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. Contrapontos, v. 7, n.1, pp. 11-22, Itajaí, Jan/Abr 2007.

ALBUQUERQUE, O. M., ALBUQUERQUE, E. B. C., SILVA, M. E. L. Formação continuada de professores: integração entre universidade e ensino fundamental. Departamento de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Ano 1, nº 1. 2001.

ALVARADO-PRADA, L. E., FREITAS, T. C., FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ARROYO, M. G. Os ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, Dez., 1999.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Universidade de Londres. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Educação & Realidade, 35(2): 37 a 55, Mai, 2010.

BEHRENS, M. A. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BJERKAKER, S. The Study Circle - a method for learning, a tool for democracy. Paper for the FACE Annual Conference, 2003.

BJERKAKER, S. Changing Communities. The Study Circle - for learning and democracy. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 142, pp. 260 - 267, 2014.

BONETI, L. W. Políticas públicas por dentro. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. O que é Método Paulo Freire. 1982.

BRASIL. Lei Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196o da Independência e 129o da República.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Plano Nacional da Educação. 25 de junho de 2014.

BRASIL. Resolução Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CANÁRIO, R. Uma inovação apesar das reformas. In: Escola da Ponte: defender a escola pública. CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. Porto: Profedições, 2004.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. P.51-68. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, J.M. E SIMÕES, R.H.S. (1999). O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90, sobre o processo de formação continuada do professor? [arquivo de dados legível por computador]. In Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED. Caxambu.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modèles de formation continue. Inovations, 1990.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Julho, 2009.

CHUBB, J., & MOE, T. (1990). Politics, Markets and America's Schools. Washington, DC.: The Brookings Institution.

DELEUZE, G. Conversações. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.

DESCARTES, R. Discurso do método. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. Revista Diálogo Educacional, V. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

FALSARELLA, A. M. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FEITOSA, S. C. S. Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. FE-USP, São Paulo, 1999.

FERRARI, A. Atendimento escolar básico: problemas de diagnóstico. In: Escola Básica / Magda Becker Soares, Sônia Kramer, Menga Lüdke e outros. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

Folkbildning: non-formal adult education in Sweden. Swedish Adult Education Association, SAEA. Disponível em: <http://www.studieforbunden.se/wp-content/files/Folkbildning_engelsk.pdf>.

Folkbildningsrådet: The Swedish National Council of Adult Education. European Association for the Education of Adults, EAEA. Disponível em: <<http://www.eaea.org/en/membership/eaea-members/sweden-the-swedish-national-council-of-adult-education-ordinary-member>>.

FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. Educação Como Prática da Liberdade. 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2015.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 58ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2014a.

FREIRE, P. Pedagogia da solidariedade. 1ª ed. São Paulo, Paz e Terra: 2014b.

FREIRE, P. Política e educação. São Paulo, Paz e Terra: 2014c.

FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: coletânea CBE, Escola Básica. Papyrus: Campinas, 1992.

FUSARI, J. C. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. 1990.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GADAMER, H. G. Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GIROUX, H. A., GIROUX, S. S. Education After Neoliberalism. Dezembro/2008. Disponível em: <<http://www.truth-out.org/archive/component/k2/item/81781:education-after-neoliberalism>>.

GIROUX, H. A. Beyond Neoliberal Miseducation. Março/2014. Disponível em: <<http://www.truth-out.org/opinion/item/22548-henry-giroux-beyond-neoliberal-miseducation>>.

GISI, M. L.; EYNG, A. M.; ENS, R. T.; PACIEVITCH, T. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 773-800, out./dez. 2013

HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 15º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. São Paulo, SP: Penso, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O monitoramento do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024). Brasília, DF. 2014.

Inventário dos dispositivos pedagógicos. In: Escola da Ponte: formação e transformação da educação. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LARSSON, S. & NORDVALL H. Study Circles in Sweden: an overview with a bibliography of international literature. Department of Behavioural Sciences and Learning Studies in Adult, Popular and Higher Education n. 5. Linköping University Electronic Press, Linköping, Sweden, 2010. Disponível em: <<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-57887>>.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Análise de um processo de formação de professores sobre produção de textos. Recife: UFPE, 2001.

LÜDKE, M. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. In: Escola Básica / Magda Becker Soares, Sônia Kramer, Menga Lüdke e outros. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LYOTARD, J. F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press and Manchester: University of Manchester Press, 1984.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículos e teorias afins visando à compreensão e mudança. Espaço do Currículo, v. 6, nº 2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013.

MANUAL FOR PARTICIPANTS OF STUDY CIRCLES. Vides Vestis.

MELO, V.; FERREIRA, V. R. A presença/ausência da (Nova) Sociologia da Educação nas dissertações sobre o ensino de sociologia na educação básica. HOLOS, Ano 30, Vol. 6, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), 2014.

MESQUIDA, P. Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso. Tradução de Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. Paradigma educacional emergente. 9ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MOREIRA, A. F. B. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: Escola Básica / Magda Becker Soares, Sônia Kramer, Menga Lüdke e outros. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1991. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>

PACHECO, J. Uma escola sem muros. In: Escola da Ponte: defender a escola pública. CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. Porto: Profedições, 2004.

PACHECO, J. Escola da Ponte: formação e transformação da educação. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

PACHECO, J.; PACHECO, M. F. Diálogos com a Escola da Ponte. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

PACHECO, J.; PACHECO, M. F. Escola da Ponte: uma escola pública em debate. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

PAIN, A. Éducation informelle. Paris: L'Harmattan, 1990.

Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira. Instituto Paulo Freire. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acessado em: fevereiro, 2017.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERSSON, T. The Swedish study circle - and efficient method for learning and social change. 2010.

PLATT, A. D. As políticas da “Nova Direita”: políticas sociais inclusivas e políticas econômicas excludentes. Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, PR: Unioeste, 2003.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POKRZYWNICKA, A. Study Circle: Swedish method of adult education. 2015. Disponível em: <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/study-circle-swedish-method-adult-education>.

Projeto educativo "Fazer a Ponte". Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/ficheiros/doc/orienta/PE.pdf>. Acesso em: maio, 2017.

Regulamento Interno da Escola da Ponte. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/ficheiros/doc/orienta/RI.pdf>. Acesso em: maio, 2017.

RIBEIRO, S. C. A escola brasileira do Professor Raimundo. In: Escola Básica / Magda Becker Soares, Sônia Kramer, Menga Lüdke e outros. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RICOEUR, P. Interpretação e ideologias: organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro, F. Alves, 1988.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil (1930/1973). 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, M. E. B. A escola do futuro. In: ESCOLA DA PONTE: DEFENDER A ESCOLA PÚBLICA. CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. Porto: Profedições, 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVAGELISTA, O. Política educacional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, G. R; HENNING, P. C. Entre leis, decretos e resoluções...A inclusão escolar no jogo neoliberal. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 843-864, set./dez. 2014

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Site oficial da Escola da Ponte. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/descricao.html>>. Acesso em: maio, 2017.

STRECK, D. R.; REDIN E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2016.

SUDA, L. Learning Circles: Democratic Pools of Knowledge. Language Australia, Melbourne (Victoria). Adult Education Resource and Information Service. ARIS Resources Bulletin, v. 12, nº 3, pp. 1-4, Sep/2001.

TERNES, J. Michel Foucault e o nascimento da modernidade. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2): 45-52, outubro de 1995.

VAALGARDA, H. & NORBECK, J. Para uma pedagogia participativa. Braga: Universidade do Minho, 1986.

VELICHKO, A. Welcome to the world of study circles. In: Conheça o círculo de estudo sueco. "Adukatar", n.1, p. 20-23.2004. Disponível em: http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/Digest_pages_23-25.pdf

WILLIAMSON, J. Depois do Consenso de Washington: uma Agenda para Reforma Econômica na América Latina. Palestra apresentada à FAAP, em São Paulo, 25 de agosto de 2003. Disponível em: <<https://piie.com/publications/papers/williamson0803.pdf>>. Acesso em: maio, 2017.

YOUNG, M. & WHITTY, G. Society, state and schooling. Lewes: Falmer Press, 1977.