

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: AS INTENÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO E A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR

Marleide Lima de Brito Sousa¹

Resumo: O objetivo desse artigo é refletir sobre a educação brasileira e a formação docente. Toma-se como eixo de análise a educação no Brasil desde a colonização até a contemporaneidade. Nessa perspectiva, destaca as intencionalidades do poder público para qualificar o professor, e expõe a importância da prática reflexiva docente frente às opções políticas em torno da educação pública brasileira.

Palavras-Chave: Educação. Formação docente. Política educacional.

TEACHER TRAINING IN BRAZIL: GOVERNMENTAL INTENTIONS FOR EDUCATION AND THE TEACHER'S REFLECTIVE PRACTICE

Abstract: The objective of this article is to reflect on Brazilian education and teacher training. It takes as axis of analysis the education in Brazil since the colonization until the present time. In this perspective, it highlights the intentions of the public power to qualify the teacher, and exposes the importance of the reflective teaching practice facing the political options around Brazilian public education.

Keywords: Education. Teacher training. Educational policy.

¹ Mestranda em Crítica Cultural no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em História, Especialista em História Política e Metodologia da Educação Profissional, ambos pela UNEB. Especialista no Ensino de História e Geografia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Endereço eletrônico: marleide.brito78@gmail.com.

Introdução

Pensar a educação brasileira é reviver um passado imerso de intenções oportunistas que buscou subalternizar os menos favorecidos, além de possibilitar um lugar de prestígio e privilégios para os dominadores. Dessa forma, a educação no país traçou um projeto voltado tanto para os oprimidos quanto para os opressores. Se por um lado, defendiam uma proposta educacional de ascensão para os filhos da elite, por outro, ofereciam aos filhos dos pobres uma educação que os limitavam na condição de explorados, facilitando, assim, a dominação.

Diante do exposto, além da introdução e das considerações finais, esse artigo apresenta duas seções. A primeira seção intitulada: "Contextualização do projeto político educacional para os menos favorecidos no Brasil", propõe discutir o projeto político para a educação no Brasil, apontando as primeiras vítimas dos colonizadores (lê-se os indígenas) até o discurso da educação como "direito de todos". Nessa direção, a segunda seção nomeada: "A formação docente: proposta política x práticas pedagógicas sensíveis aos estudantes", visa analisar a questão da formação docente e a sensibilidade do professor no que diz respeito aos contextos situados dos estudantes.

Contextualização do projeto político educacional para os menos favorecidos no Brasil

A Educação pública brasileira na contemporaneidade apresenta algumas lacunas que dificultam o acesso a esse serviço por toda população, serviço esse indispensável para que possam ter condições de ingressar no mercado de trabalho de forma qualificada e justa, para ricos e pobres. Para compreender essas lacunas, é necessário um giro em alguns

episódios do passado brasileiro no que tange à escolarização, desde os objetivos voltados para os “clientes” da escola até os responsáveis por essa aquisição de conhecimento: os professores.

É interessante observar que o domínio do território brasileiro pelos portugueses, a partir de 22 de abril de 1500, demonstra as intencionalidades dos dominadores com a educação colonial. A chegada dos jesuítas no país em 1549, para catequizar os indígenas, expõe o quanto educar os “iletrados” servia aos interesses do projeto colonizador. Sendo assim, ao fundarem as missões nos territórios indígenas, eles impunham uma educação perversa e silenciadora.

Com efeito, as missões serviam para atender a imposição de uma religião e de uma língua que legitimava a supremacia dos invasores. Nessa conjuntura, a vinda dos jesuítas ao Brasil, no século XVI, viabilizada pela instalação da Companhia de Jesus, silenciou os conhecimentos milenares dos povos indígenas. Houve a negação das línguas, culturas e formas de aprendizagens tradicionais. As sequelas dessa proposta educacional, desastrosa e cruel, ainda são visíveis na sociedade brasileira:

Lamentavelmente a leitura que os europeus fizeram das práticas autóctones foi etnocêntrica, desconsiderando tais ações como processos formativos [...] Não é que ignoravam leis, territórios e divindades, mas é que os tinham na memória porque não desenvolveram nenhuma forma de escrita e de institucionalização do ensino. Vespúcio traduzia, na verdade, o sentimento de superioridade que imperava no Velho Mundo em relação aos povos diferentes, principalmente os “selvagens”, que, embasado pela Igreja, legitimou não apenas a invasão como a imposição cultural que se seguiu (PAIVA, 2015, p. 203).

Observa-se que a expulsão dos jesuítas do território brasileiro não extinguiu as consequências da educação exclu-

dente e eurocêntrica imposta aos povos indígenas. Vale destacar que a tendência da proposta educacional dos clérigos era exclusiva, pois os pobres e os degredados que habitavam a terra do Brasil continuavam não tendo acesso às primeiras letras. Entretanto, os filhos das famílias abastadas eram educados em suas casas com professores particulares.

Como se sabe, a escola surge no Brasil para oportunizar a educação aos menos favorecidos. Mas na prática, a educação pública, como “direito de todos”, nasceu para atender aos interesses econômicos do país diante da necessidade de instruir os indivíduos para o ingresso no mundo do trabalho.

É significativo, nesse aspecto, que a configuração da escola enquanto espaço para o “acesso de todos” está pautada em formas educacionais que representam os interesses excludentes dos governantes, no que diz respeito aos filhos dos pobres, e para favorecer a elite. Dessa forma, a proposta relegada aos menos favorecidos economicamente era prepará-los como mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, seguindo as exigências do capitalismo emergente. Esse fato é evidenciado desde a chegada da família real ao Brasil, em 1808. Assim sendo, a Educação pública não surge como uma oportunidade “justa” de acesso ao mundo do trabalho e à universidade para todos, pois no referido contexto histórico a exclusão era nítida:

A Instrução Pública, determinando que o ensino primário era suficiente às camadas pobres, mantinha o monopólio do ensino secundário e superior nas mãos de poucos. As atividades intelectuais e políticas, os cargos públicos e a direção do Estado permaneciam como privilégio das classes senhoriais, restando à maioria da população livre e pobre o “privilégio” de exercer o trabalho manual na sociedade (SCHUELER, 1999, p. 10).

De acordo com o Regulamento de 1854, destacado por Schueler (1999), a educação pública tinha objetivos específicos para cada camada social desde seus primórdios.

Apesar de algumas mudanças acontecerem ao longo do tempo, o perfil de estudante traçado pelos governantes ainda era pautado na perspectiva da exclusão. Justamente nesse aspecto, as expectativas do povo em relação à escola nunca foram consideradas prioridade.

É provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fato de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social como dom natural (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Pode-se defender também que as desigualdades sociais se tornam evidentes na escola, visto que as demandas e os objetivos para a escola pública só reforçam aquilo que é visto na sociedade, como se adefere nos primeiros ensaios de acesso à educação realizados no Brasil. Tais diferenças revelam que as individualidades dos sujeitos não são respeitadas.

Ressalta-se que o primeiro descaso com as particularidades locais aconteceu com os indígenas. Os dominadores suprimiram suas vivências, crenças e valores, cultura, língua e formas de ensinar e aprender nos padrões nativos. Além disso, impuseram um modelo europeu patriarcal que lhes negou o direito de ser e viver enquanto indígena, com o propósito de suplantar as vozes dos dominados covardemente. Levando isso em consideração, como sujeitos contemporâneos, dominar a língua e a escrita do dominador apenas serviu de meio subversivo para a libertação contra ele. Não obstante a opressão secular, as crenças e as culturas indígenas foram preservadas. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino da

língua portuguesa para os nativos brasileiros foi um desastre e uma violência, mas hoje opera entre as formas de resistência.

Desse ponto de vista, o segundo descaso atingiu os menos favorecidos economicamente. De fato, o percurso da educação brasileira é caracterizado pelo reforço às desigualdades vigentes na sociedade e do desprezo às necessidades da população. Diante desse cenário surge a seguinte inquietação: O que realmente crianças, adolescentes, jovens, adultos, deficientes e idosos querem aprender? É possível que a história da implantação da educação como “direito de todos” no Brasil tenha muito a revelar sobre a questão.

Pode-se acrescentar que no início do século XX houve um esforço público de organizar a educação profissional no país, tentando modificar o caráter assistencialista de atendimento aos menores abandonados e aos órfãos, a fim de capacitar operários para o exercício profissional. Nesse sentido, na década de 1930 ocorreu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que tinha o objetivo de instituir a educação democrática e a “escola para todos”. Entretanto, a proposta organizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual). Segundo Dante Henrique Moura (2007), esse projeto permitia a distinção entre os alunos que pensam e os que executam as atividades.

Embora houvesse esforços para fazer avançar o aperfeiçoamento da educação profissional no Brasil, desde a chegada da família real até o período da ditadura militar, a essência dessa educação não pode ser esquecida: capacitar os filhos dos pobres para o mercado de trabalho manual e educar os filhos da elite para o Ensino Superior.

Convém destacar que, em geral, a formação proporcionada pelas escolas públicas não confere uma contribuição

efetiva para o ingresso no mundo do trabalho, tampouco contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior. Sobre a questão, Bourdieu (2003, p. 53) conclui: “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve de máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida.”

Ocorre que esforços significativos foram realizados desde a redemocratização do Brasil até a atualidade, no intuito de democratizar a educação para todos. Ao tratar da questão, sobretudo, evidenciando a relação entre a “pedagogia nova” e a “pedagogia da existência”, Dermeval Saviani (1981) afirma que a proposta da pedagogia nova interessou à burguesia. Inclusive, ela tinha uma preocupação maior com os menos favorecidos do que outros estratos sociais. Vale destacar que nessa época, precisamente na década de 1930, a burguesia estava se estabelecendo no poder com o avanço da industrialização pelo mundo.

Dessa maneira, a proposta da pedagogia nova fortaleceu a hegemonia da burguesia que pretendia cumprir a proposta de igualdade do saber para todos. O problema conforme Saviani (1981), é a intencionalidade dessa igualdade entre as classes sociais. Porque os filhos das camadas trabalhadoras teriam um conhecimento diferenciado em relação à educação proposta para os filhos da elite. Assim, a suposta igualdade de oportunidade se transformaria em desigualdade.

Nota-se que as propostas que foram planejadas em prol da educação, e implantadas ao longo da história do Brasil, demonstram o projeto político dos governantes e da elite para as camadas populares. Todavia, os menos favorecidos, a saber, pobres, indígenas, negros, idosos, deficientes, entre outras chamadas minorias sociais, não foram ouvidas. Portanto, não foi observado algo relevante para o convívio social: a voz desses sujeitos.

A formação docente: proposta política x práticas pedagógicas sensíveis aos estudantes

A formação de professores fazia parte do projeto político da educação brasileira. Aparentemente, era necessário preparar esses profissionais para exercer a função de “propagadores” dos anseios políticos do governo. Para tanto, um projeto de formação docente foi implementado no Brasil, mas foi realizado somente após a independência. Antes disso, eram concebidos apenas alguns ensaios para uma formação docente.

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez (SAVIANI, 2009, p. 144).

Ao analisar o problema da formação docente ao longo da história brasileira, verifica-se medidas de acertos e desacertos que foram pensadas para aprimorar a “qualidade” do ensino nas instituições escolares. Essa postura pode ser observada a partir do século XIX. Entretanto, anteriormente algumas práticas podem ser percebidas:

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso, havia escolas tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício

(SANTONI RUGIU, 1998). E as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. Porém, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 2009, p. 148).

Historicamente, quando a educação foi pensada como direito de “todos”, a formação docente fazia parte das profissões da área de educação em prol do atendimento das demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, muitos professores emergiam das camadas populares, essas pessoas viam nessa profissão uma oportunidade de ascender socialmente e intelectualmente. Todavia, a remuneração não atendia às necessidades de sobrevivência dos educadores. Vale destacar que esse fato favoreceu a adesão da jornada de trabalho exaustiva para suprir a carência financeira dos profissionais, em detrimento da formação continuada.

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 154).

É verdade que a formação do professor deveria ser uma prioridade, assim como a redução da jornada de trabalho, visto que:

[...] com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em

tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva (SAVIANI, 2009, p. 154).

Essa proposta de Saviani (2009) é pertinente para alcançar uma educação de qualidade que atenderia às necessidades de professores e alunos, pois a profissional motivado e comprometido revolucionária a educação a partir da sala de aula. Levando isso em consideração, a educação teria uma imensa força transformadora nos demais setores da sociedade.

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (SAVIANI, 2009, p. 153).

Fica esclarecido que, em determinado momento do percurso das políticas educacionais no Brasil, o poder público visou à educação como "direito de todos". Além disso, a formação docente foi necessária para a concretização desse projeto governamental educacional. Nesse contexto, cabem algumas reflexões: 1) "Como o professor poderia mudar sua prática pedagógica de forma sensível?"; 2) "Quais são as condições que o poder público oportuniza para a formação docente?" e 3) "Como o professor teria uma postura reflexiva?".

Evidentemente, pensar nas práticas pedagógicas sensíveis é um desafio para os professores em face das exigências contemporâneas. Em contraponto, as concepções políticas de Paulo Freire (1987), são bem discutidas e empregadas nas práticas pedagógicas brasileiras, tendo em vista seu papel inesquecível para a imersão da sensibilidade no contexto social dos estudantes e na formação dos professores. Nesse sentido, é importante perceber a eficaz contribuição da intenção revolucionária da educação, como agente de transformação social. Mas, para isso acontecer, seria necessária a libertação dos “oprimidos” do jogo de opressão imposto pelos dominadores.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (FREIRE, 1987, p. 25).

Freire (1987) sugere a reflexão das pessoas para transformar o mundo. Assim sendo, a educação seria o caminho para esse destino libertador da humanidade. Tanto professores quanto alunos participam desse processo revolucionário, a fim de contornar os desmandos dos opressores aos que são historicamente oprimidos na sociedade.

Logo, a educação seria a via de escape para os indivíduos que foram subjugados e desprezados pelos algozes na história brasileira. Infelizmente, eles ainda traçam o projeto de vida para essas pessoas, sufocando sonhos e perspectivas de futuro que são contrários aos planos de opressão e silenciamento.

Superar essa “estrutura arborescente” e partir para uma estrutura rizomática, buscando “linhas de fuga” como destaca Deleuze e Guattari, (1995, p. 6), seria uma possibilidade de aniquilamento da proposta educacional brasileira,

para facilitar o florescer de um novo tempo. Eis o grande desafio dos professores em suas práticas pedagógicas.

Seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora. Se, porém, a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? (FREIRE, 1987, p. 26).

Constata-se que a formação docente é objeto de estudo de diversos pesquisadores que compreendem o quanto os professores têm um papel importante na educação. Realmente, um professor qualificado é também um poderoso agente social e político para a transformação de vidas. Na visão de Ângela Kleiman (2005), o educador é mesmo imprescindível no processo de formação do educando devido a esse papel político:

[...] para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social... O trabalho é essencialmente político, mas não deixa por isso de ser didático-pedagógico. Tal como Paulo Freire dizia, 'a natureza da prática educativa não permite que ela seja neutra, mas é sempre política' (KLEIMAN, 2005, p. 51-52).

Posto isto, Kleiman (2005) reafirma o pensamento de Freire (1987) sobre o papel político do professor. Sendo assim, o professor político é sensível aos contextos sociais dos alunos. No entanto, vislumbrando essa sensibilidade, é necessária a formação docente continuada, pautada no constante exercício de busca pelo conhecimento. É válido mencionar que o professor precisa se tornar mais sensível à realidade da opressão em que os estudantes estão inseridos.

Sobre essa questão Áurea Pereira (2008), salienta que uma das fragilidades do Programa de Alfabetização Para Todos (TOPA), na comunidade rural de Saquinho, localizada

no interior da Bahia, onde foi realizada uma pesquisa de campo, tem forte relação com a formação de professores. Em vários momentos vivenciados pela professora, nas aulas voltadas para esse programa, ela não se mostrou sensível às vivências das idosas (estudantes) da referida localidade, porque não conseguia associar os saberes que elas detinham com os conhecimentos formais. É possível perceber, a partir desse exemplo, que o processo de aquisição do letramento autônomo, para uma prática política atuante dentro dos padrões formais da sociedade, não foi tão eficaz quanto poderia ser. Se a professora tivesse uma formação docente sensível ao contexto social dos educandos, seria mais uma oportunidade para a troca de conhecimentos significativos.

Na verdade, a formação docente implica num olhar voltado para uma estrutura maior que agrega diversos indivíduos na escola. O intuito dessa formação é proporcionar uma educação que revolucione o mundo, permitindo um senso crítico aos sujeitos subjugados diante das atrocidades do sistema governamental que faz perpetuar a dualidade entre opressores e oprimidos. Segundo Paulo Freire (1987, p. 43):

[...] o que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Percebe-se que o ponto de vista de Freire (1987), está pautado em um letramento crítico voltado para o contexto social dos indivíduos que os possibilitariam a libertação das atrocidades causadas pelos opressores na sociedade. É diante desse contexto político que o papel do professor se amplia.

Para aprofundar ainda mais a questão David Barton e Mary Hamilton (2000), orientam a prática do letramento

historicamente situado, partindo do princípio da história de vida dos educandos relacionada ao contexto escolar para a aquisição da aprendizagem formal. Dessa forma, “[...] as práticas de uma pessoa podem ser localizadas em sua própria história de letramento. Para entender isso, nós precisamos usar uma abordagem de história de vida, observando a história dentro da vida de uma pessoa” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7).

Em relação à aprendizagem voltada para os contextos situados Brian Street (2014), traz pertinentes contribuições. Para o antropólogo, lecionar sem conhecer o que realmente interessa os sujeitos de determinada comunidade não teria sentido para os principais envolvidos no processo. Nessa perspectiva, ele orienta que é preciso conhecer as necessidades e as vivências dos indivíduos, na comunidade, para desenvolver o letramento situado.

Cabe ressaltar que tal sensibilidade viria do professor, pois as ações governamentais destinadas à educação são indiferentes às particularidades da sociedade. Segundo as circunstâncias, a insensibilidade dos governantes é mais presente do que um olhar humano e sensível aos interesses dos oprimidos. O motivo é óbvio: ascender socialmente os oprimidos seria o mesmo que desbancar os opressores de sua função dominadora.

De acordo com Philippe Perrenoud (2000), a prática do professor precisa ser reflexiva, pois o professor que reconstrói seu percurso constantemente modifica a prática pedagógica. Assim, ao adotar a prática reflexiva, o processo de mudança no educador será inevitável:

Saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma lucidez profissional que jamais é total e definitiva, pela simples razão de que também temos necessidade, para permanecermos vivos, de nos contar histórias. Uma prática reflexiva não se fundamenta só em um saber-analisar (ALTET, 1994,

1996), mas em uma forma de 'sabedoria' que permite encontrar seu caminho entre a autossatisfação conservadora e a autodifamação destruidora (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Finalmente, é imprescindível uma reflexão constante da prática pedagógica por parte do professor. Freire (1987), adverte sobre a importância do professor atuar como um agente político na sala de aula. Considerando isso, o papel do educador revolucionário na educação é inegável. Ressalta-se que, quando todos os professores se unirem para desempenhar tal função, os estudantes não serão mais os mesmos. A sociedade, por sua vez, irá melhorar e o mundo será transformado revolucionariamente, a partir do uso adequado e crítico da palavra.

Considerações finais

Essa reflexão permitiu compreender que a situação da educação brasileira desde os primórdios até as formas atuais, requer do professor um constante exercício de se refazer e reaprender as práticas pedagógicas. Trata-se de uma tarefa que não é fácil mediante as constantes demandas e sobrecargas que o docente brasileiro enfrenta para garantir a sobrevivência.

Infelizmente, o professor no Brasil se vê sufocado diante de tantas atribuições. Além disso, em virtude da jornada de trabalho extenuante, acrescido da formação acadêmica frágil, acaba se acomodando nesse contexto desfavorável. Entretanto, foi evidenciada a necessidade de reagir para transformar a realidade da educação brasileira. A partir dessa perspectiva, é preciso investir na qualificação, e se politizar, para não se tornar um mero repetidor dos conteúdos que o poder público programa para a educação, mais precisamente para os menos favorecidos da sociedade brasileira. Portanto, a formação docente deve ser contínua e sensível aos contextos situados dos educandos.

Referências

- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Práticas de letramento. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies*. Trad. Glícia Azevedo Tinoco. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: *Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, p. 41-64, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KLEIMAN, Ângela. Preciso ensinar o Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? *Coleção Linguagem e Letramento em foco*. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista Holos*. Ano 23, vol.2, 2007.
- PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na Educação Brasileira. *Educação em revista*. Belo Horizonte, vol. 31, n.4, out./dez. 2015.
- PEREIRA, Áurea da Silva. *Letramentos, empoderamento e aprendizagens*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. In: *ANDE*, Ano1, n.1, 1981.
- SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 19, n. 37, set. 1999.
- STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

[Recebido em: 30 abr. 2022 — Aceito em: 27 set. 2022]