

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA: DA INGERÊNCIA TECNOCRATA À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL

BEGO, Amadeu Moura^{1*}

¹Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

amadeu@iq.unesp.br*

RESUMO

A partir dos conceitos de racionalidade comunicativa e de ação educativa, o presente trabalho apresenta uma discussão crítica acerca da exacerbada ingerência tecnocrata nas unidades escolares de Educação Básica em nosso país, o que tem culminado em sua desinstitucionalização e também na perda da autonomia do trabalho do professor. Apresentam-se as potencialidades da racionalidade comunicativa como meio possível para a

restauração do espaço público e do resgate tanto da autonomia profissional docente como da autonomia institucional das unidades escolares, a fim de que, para além de meras executoras de projetos hegemônicos concebidos por especialistas externos, possam conceber e desenvolver seu trabalho escolar buscando a consonância entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as demandas regionais e as decisões coletivas da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas em educação. Formação de professores. Racionalidade comunicativa. Autonomia escolar. Autonomia docente.

PUBLIC POLICIES AND TEACHER TRAINING UNDER THE COMMUNICATIVE RATIONALITY PERSPECTIVE: FROM THE INTERFERENCE TECHNOCRATIC TO THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL AUTONOMY

ABSTRACT

Based on the concepts of communicative rationality and educational activities, this paper presents a critical discussion of exacerbated technocratic intervention at schools of basic education in our country that has culminated in his deinstitutionalization and also the loss of autonomy of the teacher's work. It presents the potential of communicative rationality as a possible means for the

restoration of public space and rescue both teaching professional autonomy as institutional autonomy of educational units that, beyond mere executor of hegemonic projects designed by outside experts can design and develop their schoolwork seeking harmony between the guidelines and bases of national education, regional demands and community collective decisions.

KEYWORDS: Public policies in education. Teacher training. Communicative rationality. School autonomy. Teaching autonomy.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE BAJO LA PERSPECTIVA DE LA RACIONALIDAD COMUNICATIVA: DE LA INTERFERENCIA TECNÓCRATA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL

RESUMEN

Sobre la base de los conceptos de racionalidad comunicativa y actividades educativas, este trabajo presenta una discusión crítica de la intervención tecnocrática exacerbada en las escuelas de educación básica en nuestro país, lo que ha culminado en su desinstitucionalización y también en la pérdida de la autonomía del trabajo docente. Se presenta el potencial de la racionalidad comunicativa como un posible medio para la restauración del espacio público y del rescate

tanto de la autonomía profesional docente cuanto de la autonomía institucional de las unidades educativas, de manera que, para más allá del simples ejecutoras de proyectos hegemónicos diseñados por expertos externos, puedan diseñar y desarrollar su trabajo escolar buscando la armonía entre las directrices y bases de la educación nacional, las demandas regionales y las decisiones colectivas de la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Las políticas públicas educativas. Formación de profesores. Racionalidad comunicativa. Autonomía escolar. Autonomía docente.

1 À GUIZA DE INTRODUÇÃO

A fim de caracterizar a natureza do trabalho educativo, Saviani (2008) distingue duas categorias de produção do gênero humano: o *trabalho material* e o *trabalho não material*. Enquanto o primeiro consiste no próprio ato de o homem reificar seu trabalho, o segundo se relaciona com a dimensão daquilo que não é diretamente objetivável e compõe o conjunto de sua produção imaterial relacionada ao saber historicamente elaborado.

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica 'trabalho não-material'. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana [...]. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. (SAVIANI, 2008, p. 12-13).

Para Saviani (2008, p. 13), a educação está situada na categoria de trabalho não material; desse modo, o trabalho educativo:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

De acordo com Terrazzan (2007), há diferença entre a prática educativa e a prática estritamente pedagógica. Para o autor, a prática educativa corresponde à prática social de formação e humanização dos sujeitos que convivem em sociedade, por isso pode se desenvolver em diversos meios e espaços formais ou informais de interação. Por seu turno, a prática pedagógica é a prática educativa formal realizada de modo consciente, explícito e planejado, a partir de um conjunto de aportes científicos conceituais e metodológicos, visando, de modo eficaz, conduzir à aprendizagem.

Ressaltando o *status* institucional da escola nas formações societárias modernas, Saviani (2011, p. 3) aponta ainda que:

[...] para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna.

A escola, na condição de instituição histórica e socialmente construída pela cultura humana, consolidou-se na contemporaneidade como espaço autorizado para o ensino formal de um *corpus* de conhecimentos e elementos culturais socialmente legitimados ao longo do tempo. A finalidade última da instituição escolar repousa em tornar possível, por meio da prática pedagógica, a aquisição pelas futuras gerações desse *corpus* de trabalho não material.

Longhi (2005) propõe a reconstrução do potencial formativo da educação na atualidade a partir do novo conceito de razão introduzido por Habermas em sua teoria do agir comunicativo. Para a efetivação dessa reconstrução, faz-se necessário “[...] partirmos não mais do conceito moderno de razão centrada no sujeito, mas do conceito de racionalidade comunicativa apoiada na intersubjetividade” (LONGHI, 2005, p. 9).

A Teoria do Agir Comunicativo é tida como a expressão máxima do pensamento *habermasiano*, nela são expostos novos conceitos de razão (a razão comunicativa) e de sociedade (Teoria Dual de Sistema e Mundo da Vida). Esses conceitos são derivados da crítica de Habermas às patologias da modernidade propiciada pela leitura *frankfurtiana* da obra de Weber e da apresentação de novos elementos necessários para a superação dessas mesmas patologias em vista da emancipação humana.

Utilizando-se do paradigma da interação mediada simbolicamente, Habermas (1989) propõe a ampliação do conceito de razão; ao invés de associar a razão ao significado subjetivo atribuído à ação, relaciona-a com a capacidade de comunicação e entendimento, considerando racionais não só as ações meio-finalistas, mas o todo constitutivo, que abrange as dimensões humanas e se fundamenta nas condições de vida social.

De acordo com esse novo conceito de razão, a racionalidade é entendida por Habermas (1989) como os pressupostos/concepções de fundo que fundamentam/orientam os

tipos-ideais de ação social. O autor apresenta a distinção entre duas formas de racionalidade: a *cognitivo-instrumental* e a *comunicativa*.

A racionalidade de tipo cognitivo-instrumental é caracterizada pela ação racional teleológica que realiza fins definidos sob condições dadas, baliza-se na ação instrumental e na escolha racional. A ação instrumental (ação racional teleológica e controlada pelo êxito) é orientada por regras técnicas derivadas do saber empírico e, dessa forma, organiza meios que são adequados segundo critérios de um controle efetivo da realidade. Já a escolha racional (ação instrumental estratégica) orienta-se por estratégias oriundas de um saber analítico que depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só pode obter-se de uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas.

Desse modo, sob a racionalidade cognitivo-instrumental (racionalidade técnica ou meio-finalística), as ações são orientadas à correta eleição entre estratégias, à adequada utilização de tecnologias e à pertinente instauração de sistemas. Restringe-se “[...] às situações de emprego possível da técnica e, por isso, exige um tipo de ação que implica dominação sobre a natureza ou sobre a sociedade”, ou seja, “[...] a ação racional dirigida a fins é, segundo a sua própria estrutura, exercício de controlos” (HABERMAS, 1968, p. 46). Nesse tipo de racionalidade, portanto, as ações são coordenadas pela influência recíproca de atores que desejam atingir um fim no contexto aplicado às coisas do mundo objetivo.

O segundo tipo de racionalidade define-se pelo agir comunicativo ou interação simbolicamente mediada e orienta-se segundo normas de vigência obrigatórias correspondentes a expectativas recíprocas de comportamento intersubjetivamente partilhadas, que devem ser entendidas e reconhecidas pelos sujeitos. Abarca observações e investigações, bem como comparações e ponderações, utilizadas em decisões não triviais que exigem fundamentação, escapa, portanto, das questões pragmáticas e é incorporada no âmbito da ética (HABERMAS, 1989). Sob esse tipo de racionalidade, as ações são orientadas ao entendimento mediante o uso da linguagem em condições autônomas de argumentação.

À esfera sistêmica correspondem as estruturas societárias que garantem a reprodução material e institucional. É constituída pelos subsistemas *Economia* e *Estado*, representados, respectivamente, pela empresa capitalista mecanizada e pelo estado moderno burocratizado. Esses subsistemas têm nas categorias *dinheiro* e *poder* os mecanismos reguladores das ações

teleológicas e estratégicas que se pautam essencialmente na efetivação de normas e regras que garantam o funcionamento eficiente do sistema, ou seja, que produzam lucro e sejam eficazes. No âmbito do sistema, a linguagem tem papel secundário e as relações são de caráter verticalizante, já que predominam a ação instrumental e a estratégica.

O mundo da vida, por sua vez, é um aglutinado de elementos que permeiam o mundo da reprodução simbólica e da interação, contendo as situações, relações e realizações cotidianas que são fontes ulteriores de significação. Essa esfera é formada pelos subsistemas *cultura*, *sociedade* e *personalidade*, representados pela *linguagem* e *tradição cultural*. Com isso, o mundo da vida é, por excelência, a esfera na qual os processos de entendimento ocorrem, uma vez que os “estoques de saberes” legados pela tradição só podem se reproduzir mediante processos expressivos de intersubjetividade partilhados. Essa esfera é fonte para as convicções e autoevidências de fundo que constituem o horizonte de sentido sobre o qual se tornam possíveis a compreensão e a interação social. No mundo da vida, as relações apresentam caráter horizontal, predominando o agir comunicativo.

Para Habermas (1968), as mazelas das sociedades ocidentais modernas se devem aos processos de racionalização e dissociação que acompanharam os processos de autonomização e diferenciação. Os dois primeiros foram responsáveis pela inserção e hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental em todas as esferas do mundo da vida, sufocando, mormente, a racionalidade comunicativa. Portanto, a unilateralidade da racionalidade cognitivo-instrumental nas esferas de decisão das sociedades modernas seria responsável pela retração da ética, perda das raízes morais ante o legalismo jurídico e a instrumentalização das relações.

Essa invasão sistêmica na esfera do mundo da vida de modo a subjugar os espaços tradicionais de racionalidade comunicativa é denominada por Habermas como “colonização do mundo da vida”. Assim, a superação das patologias da modernidade se daria a partir do processo gradual de descolonização do mundo da vida, processo este que permitiria seu reacoplamento ao sistema, ou seja, a racionalidade comunicativa recuperaria seu espaço de modo a suplantar a racionalidade técnico-instrumental nos espaços democráticos.

Por fim, de maneira otimista, tomando não o paradigma da consciência, mas a linguagem, o trabalho e a interação social como âmbitos do agir característicos do gênero humano, Habermas (1968) propõe que a emancipação se daria pela sujeição da razão técnica à

razão comunicativa, já que as decisões subjugadas pela eficiência atrelada a interesses instrumentais poderiam dar lugar às legitimações valoradas pela justiça, ética e moral.

Pautando-se no referencial *habermasiano*, Longhi (2005) elabora o conceito de ação educativa na perspectiva do agir comunicativo. Segundo essa perspectiva, a ação educativa tem como *telos* a formação do educando no sentido de torná-lo um sujeito competente linguisticamente. Sendo essa competência entendida como a capacidade “[...] para perceber a necessidade de coordenar as perspectivas recíprocas e acreditar que a satisfação social, a compreensão ou a resolução dos problemas necessita ser coordenada para obterem o consenso genuíno e eficaz” (LONGHI, 2005, p. 1).

Nessa perspectiva, a competência comunicativa é concebida como a capacidade racional para se comunicar competentemente, que envolve explicitar, reconhecer e tomar consciência da identidade de um significado, reconhecer o uso correto de uma regra e obter um consenso fundamentado. De acordo com Longhi (2005, p. 24), a ação educativa se refere a “[...] um tipo especial de ação por estar orientada para a formação de um sujeito com competência lingüística, capaz de agir comunicativamente no mundo da vida”.

A ação educativa é tomada como um processo orientado pelo entendimento, que, no âmbito da educação formal, pode ser encarada como a prática pedagógica realizada em um espaço institucionalizado e coordenador da ação. Portanto, o ensino formal do referido *corpus* de trabalho não material, elaborado pela humanidade e realizado na escola, não tem sentido *per se*, de modo estanque e inócuo, mas sim com um *telos* bem definido, qual seja, a formação de sujeitos competentes para agir comunicativamente.

A ação educativa realizada pelas dinâmicas dos processos de aprendizagem ocorridos na escola deve conduzir os alunos à aquisição da competência linguística. A capacitação linguística, refletida na competência para agir comunicativamente, permite que o aluno faça o uso pleno de suas capacidades racionais, provocando, assim, sua emancipação.

De acordo com Longhi (2005), a instituição escolar que assume o modelo de racionalidade comunicativa como referencial e orientador da vida escolar apresenta como função social contribuir para a manutenção da cultura, para os processos de integração da sociedade, da socialização dos indivíduos e para seu desenvolvimento subjetivo. Para a consecução dessas atribuições, o trabalho desenvolvido na escola deve primar por ações educativas que:

1. Possibilitem a transmissão da tradição cultural por meio do ensino do saber historicamente acumulado; 2. Forneçam os modos de comunicação necessários a partir dos quais os indivíduos coordenam suas ações; 3. Estimulem o desenvolvimento da autonomia cognitiva e moral, além da capacidade para identificação de elementos de dominação social e individual.

Como toda instituição moderna, a escola apresenta componentes sistêmicos que são orientados pelos subsistemas Economia e Estado, responsáveis justamente por viabilizar sua reprodução material e institucional. Esses componentes são dirigidos por ações teleológicas e estratégicas responsáveis por organizar as normas e regras que garantam o funcionamento da instituição. No âmbito da esfera sistêmica, estão contidas as prescrições legais, a definição do quantitativo de verba e recursos, a forma do regime de trabalho dos profissionais contratados, etc.

De acordo com Longhi (2005, p. 12), a instituição escolar:

[...] localiza-se no espaço de intersecção entre o mundo sistêmico, representado pelo subsistema político e econômico e o mundo da vida. Isso quer dizer que a escola necessita, por um lado, satisfazer as necessidades impostas pelo poder político e pelas necessidades do mercado e, por outro, dar conta das questões de legitimidade produzidas pela interação entre os personagens envolvidos, principalmente professores e alunos, sendo um espaço produtor de saber interpretativo. Por suas características específicas, assume, simultaneamente, a função sistêmica e a função simbólica. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que reproduz os vínculos sociais também os transforma ao permitir a tematização de suas potencialidades e fraquezas, de suas virtudes e defeitos.

Sendo assim, a instituição escolar também é uma instituição social emanada especialmente do mundo da vida, pois se configurou ao longo dos tempos como *locus*, por excelência, de reprodução simbólica e de interação. A escola é uma instituição com natureza especialmente simbólica e não produtiva, um espaço social responsável precipuamente pelos processos de reprodução dos esquemas culturais, sociais e de compreensão do indivíduo (LONGHI, 2005). Como esfera do mundo da vida, a escola apresenta componentes que são orientados pelos subsistemas cultura, sociedade e personalidade. Esses componentes são preferencialmente dirigidos pelo entendimento, uma vez que o acervo de trabalho não material legado pela tradição só se reproduz mediante processos expressivos de intersubjetividade partilhados.

A preponderância da função simbólica da instituição escolar pode ser identificada por sua intrínseca necessidade de utilização da linguagem como principal instrumento de desenvolvimento de seu trabalho cotidiano, já que os fenômenos são produzidos sobre a base das interações comunicativas de seus participantes (LONGHI, 2005).

A escola moderna, sendo *locus* responsável pela prática pedagógica, pressupõe, no mínimo, a existência de algo a ser ensinado a alguém, por alguém e em algum lugar. Dito de outro modo, presume-se a configuração de um quadro estruturado de profissionais, de uma organização didático-pedagógica e de uma infraestrutura que serão responsáveis por concretizar o ato educativo. A estruturação do quadro de profissionais objetiva delimitar as funções e prerrogativas de cada profissional a fim de conferir organicidade e de viabilizar o desenvolvimento do trabalho escolar. Por sua vez, a organização didático-pedagógica cumpre o papel de nortear as ações e atividades do cotidiano escolar, uma vez que delinea, dentre outros, a configuração curricular, a metodologia de ensino, os recursos didáticos e o processo avaliativo. Por fim, a infraestrutura da escola fornece as condições materiais objetivas sobre as quais os profissionais da escola e os alunos poderão realizar suas atividades cotidianas.

2 AUTONOMIA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A questão da autonomia da instituição escolar havia sido tratada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova publicado em 1932. O movimento renovador defendia uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica. De acordo com esses princípios, a educação escolar era elevada ao *status* de direito social adquirido, por isso, em um regime republicano, deveria ser oferecida e provida pelo Estado de modo a garantir o acesso a todos os indivíduos independentemente de suas condições socioeconômicas. Juntamente a esses princípios gerais, o Manifesto apresentava alguns princípios que deveriam orientar a função educacional das instituições escolares, dentre os quais: a autonomia e a descentralização. Pelo primeiro seria assegurada aos órgãos de ensino a possibilidade de administrar e aplicar seus recursos exclusivamente na obra educacional, abarcando, pois, autonomia em aspectos técnico, administrativo e econômico a fim de evitar que a educação se submetesse a interesses políticos transitórios. O segundo princípio visava levar a efeito a multiplicidade de experiências educativas, propiciada pelas características regionais dos estabelecimentos de ensino, dentro do sistema educacional. A unidade diante da diversidade do sistema seria atestada pela coordenação do Ministério da Educação (MEC), por meio da elaboração e fiscalização de diretrizes e bases educacionais nacionais (SAVIANI, 2010).

Os ideais de autonomia e descentralização propalados pelos renovadores sofreram um duro golpe com as reformas de ensino implantadas a partir de 1968 pelo governo militar sob a égide da pedagogia tecnicista. Os reformadores tecnicistas denunciavam que o então sistema de ensino público vigente apresentava baixa produtividade, com reduzido índice de atendimento à população e com altos índices de evasão e repetência. A solução apresentada, orientada pelo modelo organizacional taylorista-fordista das empresas internacionais e pelo enfoque sistêmico e de controle do comportamento behaviorista, assentava-se nos princípios da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade.

Na pedagogia de orientação tecnicista, há um deslocamento do protagonismo da instituição na definição do trabalho escolar para o protagonismo do processo, isto é, o trabalho da escola passa a ser definido por especialistas em instâncias superiores, cabendo a esta o papel de mera executora. O tecnicismo pedagógico promoveu a supressão da autonomia dos estabelecimentos educacionais ao afixar previamente como devia se dar o processo de ensino e definindo o que professores e alunos deviam fazer.

Nossa sétima Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, no capítulo concernente à educação, define, no inciso VI do artigo 206, a gestão democrática como princípio do ensino público. Adrião e Camargo (2007, p. 65) apresentam a importância de um princípio constitucional:

O termo 'princípio' é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais. Geralmente, são os princípios que norteiam o detalhamento dos textos constitucionais. Ao menos formalmente, podemos dizer que sua importância reside no fato de que, por se constituírem nas diretrizes para futuras normalizações legais, os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou pela ação dos componentes da sociedade civil, tornando-se uma espécie de referência para validar legalmente as normas que deles derivam.

O fato de a gestão democrática ser apresentada como um princípio na CF de 1988 indicava que as leis específicas da educação deveriam considerar a necessidade de elaboração e criação de mecanismos que garantissem o exercício da democracia nas instâncias de gestão das escolas públicas. A consolidação legal desse princípio, pelo menos na letra da lei, resguarda a instituição escolar da condição de mera executora das prescrições arbitrárias e autoritárias de outrora e reforça a necessidade da constituição de meios para a democratização das relações de poder nas redes de ensino de nosso país.

Sobre as consequências do princípio democrático para a gestão escolar, Adrião e Camargo (2007, p. 70) afirmam:

A democracia como princípio articula-se ao da igualdade ao proporcionar a todos os integrantes do processo participativo a condição de sujeitos expresso no seu reconhecimento como interlocutor válido; como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios.

Apesar do avanço promovido pela definição do princípio de gestão democrática, a CF de 1988 não estabelece as diretrizes gerais para a constituição e gestão dos diferentes sistemas de ensino previstos. Fato este que delegou às leis específicas, particularmente à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a tarefa de definição das normas que viabilizassem a implantação da gestão democrática nas redes e estabelecimentos de ensino.

A despeito das várias críticas¹ que denunciaram as manobras políticas de orientação neoliberal responsáveis por esvaziar as formulações que pretendiam aumentar o controle social sobre a educação mediante o fortalecimento de instâncias colegiadas democráticas de ampla representação, a aprovação da LDB da Educação Nacional, em 1996, ratificou o princípio da gestão democrática nas escolas públicas (BRASIL, 1996).

O princípio da gestão democrática está intimamente ligado ao da autonomia da instituição escolar, uma vez que participar da gestão implica que a escola possa assumir o protagonismo na concepção e execução de sua proposta pedagógica e na administração de seus recursos. Nesse sentido, o inciso I do artigo 14 da LDB de 1996 especifica que um dos princípios da gestão democrática envolve a participação dos profissionais da educação no processo de elaboração do projeto pedagógico da escola. Acerca da autonomia, o artigo 12 da vigente LDB, em seus incisos I e II, incumbe os estabelecimentos de ensino de elaborarem e executarem, respeitadas as normas comuns definidas nos respectivos sistemas, sua proposta pedagógica e de administrarem seu pessoal e recursos materiais e financeiros. Além disso, apesar da redação demasiadamente genérica, o artigo 15 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas.

¹ Para maiores detalhes da tramitação do projeto de lei que deu origem à LDB de 1996, conferir Saviani (2011), especificamente o capítulo 2.

Sobre a importância da autonomia do trabalho escolar e suas relações com a ética escolar e docente, Azanha (2000, p. 20) afirma:

A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem essa possibilidade, não há como falar em ética do professor e em ética da escola, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem até se pode exigir e obter eficiência, mas não que respondam eticamente pelos resultados de suas atividades.

Portanto, levando em consideração a singularidade, a complexidade e a multidimensionalidade do trabalho escolar, defendemos que somente a conquista e o exercício de uma consistente autonomia por parte das instituições escolares seja capaz de propiciar as condições objetivas para a satisfatória consecução de seu *telos*: a formação de futuros cidadãos comunicativamente competentes e, portanto, com autonomia moral e intelectual. Porém, o exercício da autonomia da instituição escolar tem como condição de possibilidade a atuação de profissionais autônomos: os professores.

3 A AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE

A definição de um modelo conceitual de docência abrange a construção de uma base teórico-conceitual para interpretação e análise do trabalho docente, que explicita a concepção de como o professor deve assumir e agir sobre seu trabalho. Por isso, o modo de conceber o papel docente na educação escolar influencia diretamente a organização tanto do trabalho escolar como do próprio trabalho do professor. Além disso, esses pressupostos repercutem na organização dos sistemas de ensino, nas políticas educacionais e nos processos de formação de professores (SANTOS, 2011). Desse modo, a busca pela explicitação dos fundamentos teórico-conceituais que molduram um determinado modelo de docência é imprescindível para a compreensão do trabalho docente.

Segundo Amigues (2004), definir o trabalho do professor permite estabelecer o contorno do exercício da profissão e suas dificuldades, o que possibilita compreender as formas de fazer

docente. Para o autor, a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais e a outros profissionais:

A atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema [...]. No conjunto, a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento), o ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (colegas, administração, alunos, pais...), com os valores e consigo mesmo. (AMIGUES, 2004, p. 41-45).

Sobre a função institucional do professor, Amigues (2004, p. 49) aponta ainda que:

O professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. [...] a atividade distribuída em diversos lugares e de acordo com diferentes temporalidades produz uma continuidade psicológica que não pode ser reduzida apenas à ação.

Nessa perspectiva, as atividades cotidianas realizadas pelo professor podem ser teoricamente encaradas como o resultado de um processo dialético segundo o qual o docente – sendo portador de uma história pessoal, acadêmica e profissional, bem como portador de concepções de mundo e de anseios pessoais e profissionais – reorganiza/readéqua as diversas prescrições, elaborando estratégias de ação de acordo com as condições objetivas do ambiente escolar a fim de desenvolver seu trabalho (SANTOS, 2011).

As atividades realizadas pelo professor, na organização e realização de seu trabalho, evidenciam o caráter subjetivo e singular das ações de cada docente, que, diante de dado contexto, de situações adversas e de um quadro prescritivo, tem que contingenciar seus saberes e recursos, enquanto trilham novos caminhos para atuar frente à variabilidade das situações vividas. (SANTOS, 2011, p. 25).

O trabalho docente, por essa ótica, é sempre singular, dinâmico, relacional, multidimensional, institucional, social e historicamente situado. Através da assunção do caráter amplo e complexo da atividade docente, bem como de seu dinamismo e singularidade, é possível notar a inadequação do modelo da racionalidade técnica para o trabalho dos professores, já que

o emprego de simples técnicas ou a eleição de estratégias preconcebidas não são suficientes para enfrentar as situações reais vividas em sala de aula.

A racionalidade técnica associada à formação de profissionais, para Schön (2000), diz respeito a um modelo de racionalidade que repousa sobre um perfil do profissional concebido como técnico-especialista que aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico.

Por se tratar de uma concepção externa e independente do próprio conhecimento pessoal, podemos nos referir a esse modelo de racionalidade como um enfoque positivista que dá primazia ao modelo de ciência aplicada. Sendo assim, o conhecimento profissional, nessa perspectiva, produz-se na forma de um *corpus* doutrinal, objetivo e validado empiricamente, que se revela externo e independente do próprio profissional que o terá de utilizar para resolver os problemas da sua prática com a ajuda dos melhores meios técnicos (MONTERO, 2005).

Entretanto, em diversas situações escolares, surgem problemas que o componente científico, característico da racionalidade técnica, não consegue abarcar em sua totalidade, quando se trata fundamentalmente de fenômenos próprios da prática, como a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade, os conflitos de valores, etc.

A par do modelo epistêmico da racionalidade técnica e instrumental, no âmbito dos modelos de docência, a literatura especializada apresenta outro modelo de racionalidade associado à profissão: a racionalidade prática. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados, validados e/ou modificados. Nesse modelo, o conhecimento deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta e a pesquisa. Ou seja, teoria e prática devem ser consideradas como um núcleo articulador no processo de formação de modo integrado, indissociável e complementar (GARCÍA, 1999).

Reconhecendo a ação educativa como processo, e não como *telos*, temos que esta se desenvolve em um ambiente em que os interlocutores não gozam do mesmo *status* no que tange à autonomia moral e cognitiva². Contudo, o agir comunicativo, nos termos *habermasianos*, tem como condição de partida o diálogo simétrico entre sujeitos

² Para uma discussão geral acerca da concepção *habermasiana* de autonomia, ver Freitag (1989).

competentes comunicativamente, em que nenhuma forma de coação hierárquica deve prevalecer sobre a força do melhor argumento durante o livre processo argumentativo. Por conseguinte, a ação educativa, não sendo o próprio agir comunicativo, reclama componentes de ação estratégica-instrumental, pois a própria prática pedagógica, decorrendo de uma interação assimétrica professor-aluno, detém dimensões teleológicas.

A interação professor-aluno, quando orientada pelo agir comunicativo, sempre gera ações educativas por causa da natureza formativa da educação. Como o referencial da ação educativa é o agir comunicativo, e esse somente ocorre de forma limitada na escola, então consideramos que tais dinâmicas são ações educativas, ou seja, estão intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da competência interativa e comunicativa pressuposta no aluno. (LONGHI, 2005, p. 6).

De acordo com a proposição de Longhi (2005), uma ação só é verdadeiramente educativa se conduzir à formação da competência linguística nos educandos. Isso implica o aforismo de que toda a ação educativa apresenta componentes de ação teleológica, mas nem toda ação teleológica realizada na escola é obrigatoriamente educativa. Assim, o processo educativo realizado em instituições escolares se desenvolve no liame do agir teleológico e do agir comunicativo, já que abarca tanto ações destinadas à obtenção de sucesso ou de produtos como ações com a finalidade de estabelecer significados e de construir acordos, normas e expectativas de comportamentos recíprocos.

A prevalência da racionalidade comunicativa implica que a prática pedagógica não deve se submeter e, por isso, reduzir-se à ação meramente instrumental e estratégica, mas deve ser conduzida de modo a se construir uma concepção ampliada do processo educativo, em que a escola deve propiciar as condições para a formação de cidadãos competentes linguisticamente e, por conseguinte, capazes de agir comunicativamente nas formações societárias contemporâneas. Essa concepção exige uma prática pedagógica que valorize o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e a valorização do processo de individuação.

A dinâmica do processo formativo é um deslocamento que persegue o caminho que vai da ação educativa para o agir comunicativo. Esse deslocamento vai de ações simples para ações mais complexas. A complexidade ocorre em função, por um lado, do nível do uso das regras próprias do discurso que necessitam ser observadas na interação e, por outro, do nível de aprendizagem da competência lingüística para executar ações mediadas simbolicamente frente aos demais interlocutores envolvidos. (LONGHI, 2005, p. 138).

Consideramos que o trabalho docente está intrinsecamente relacionado com a formação de indivíduos, por isso é um trabalho que toma como base as interações de natureza comunicativa. Se as interações comunicativas só se realizam por meio da linguagem nos processos expressivos intersubjetivamente partilhados, o desenvolvimento do trabalho docente deve estar orientado essencialmente pela racionalidade comunicativa. Desse modo, o trabalho do professor, não tendo natureza estritamente técnica, mas natureza comunicativa, não pode se reduzir a ações instrumentais e estratégicas.

Diante do exposto até aqui, comungamos com a concepção ampliada de Santos (2011, p. 23) acerca das atribuições do trabalho docente:

O professor deve ser formado e contratado para participar ativamente da definição das políticas públicas que regem a educação, da organização do trabalho da escola (seus tempos e espaços), da elaboração dos projetos político-pedagógicos, da busca de parcerias com a comunidade e com profissionais externos, da proposição e construção dos currículos escolares, da definição das metodologias de ensino, da produção de conhecimentos da área e, em especial, dos movimentos sindicais da classe à qual pertence, etc.

Portanto, tomamos como princípio básico e fundamental a assunção de que o ensino, em seu aspecto puramente didático, não encerra a totalidade do trabalho docente. No âmbito da educação formal, a atuação docente está ligada a diferentes instâncias que abarcam não somente a atuação em sala de aula, mas, igualmente, a atuação na escola e na rede de ensino. O trabalho desenvolvido pelo professor, dentre outros, envolve o trabalho didático-pedagógico de sala de aula, a elaboração do trabalho escolar, a organização da proposta político-pedagógica e curricular da escola, além da participação na definição de políticas educacionais e da gestão coletiva da rede de ensino. Devido às características singulares, dinâmicas e complexas das atividades do trabalho escolar e da natureza comunicativa da prática pedagógica, o trabalho docente não pode se submeter e, por isso, reduzir-se aos ditames da racionalidade técnica, mas se orientar pelos princípios da racionalidade prática e comunicativa.

4 CONDICIONANTES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Para Montero (2005), um dos grandes problemas para a definição de quem são os professores e para conceituar o ensino como profissão tem sido a definição destes em função de

uma série de fatores problemáticos, tais como: a docência encarada como atividade vocacional; a atuação cotidiana excessivamente prática e rotineira; e a escassa valorização de seus conhecimentos pedagógicos. Segundo a autora, para que ocorra o desenvolvimento profissional dos professores, é essencial que haja a consolidação de um corpo sistemático de conhecimentos e atribuições específicos da profissão que sejam consensual e coletivamente validados.

Sobre a excessiva dispersão dos modelos de carreira docente vigentes nas diversas redes de ensino do Brasil e sobre as condições precárias de contratos de trabalho que conjuntamente têm contribuído para a não profissionalização da profissão, Terrazzan (2007, p. 148) afirma:

Mesmo considerando que deve-se respeitar o princípio de autonomia dos diversos sistemas de ensino, para que possam valorizar e ponderar os aspectos regionais e locais, a variabilidade daquilo que se chama de carreira do magistério nos sistemas de ensino estaduais e municipais é excessiva. Como regra geral, esses sistemas têm em comum apenas os baixos salários, a não vinculação (fixação) do professor a uma unidade escolar, a falta de concursos periódicos e a falta ou insuficiência absoluta de tempo na carga de trabalho para estudos de formação e/ou para elaboração e participação em projetos vinculados ao desenvolvimento pessoal e profissional do corpo de professores, bem como ao desenvolvimento institucional da unidade escolar.

Associado ao panorama precário das condições de trabalho, o autor aponta ainda para o fato da ausência de um consenso acerca das especificidades características da profissão docente e a conseqüente dificuldade de institucionalização de conselhos ou ordens que identifiquem a profissão:

[...] o que se vê é uma total fragmentação desta quase-profissão, acompanhada de uma perda generalizada do sentimento de pertença a um agrupamento profissional com características próprias e, sobretudo, valorizado socialmente [...], ainda não há consenso a respeito da necessidade, pertinência ou justeza da existência de conselhos ou ordens profissionais de professores, constituídos por aqueles que receberam formação para tanto, ou seja, por aqueles que partilham dos chamados 'saberes docentes', e que possam se responsabilizar, institucionalmente, por organizar e sustentar as definições básicas e mínimas para o exercício digno da profissão docente. (TERRAZZAN, 2007, p. 148).

Essa condição de *quase profissão* repercute diretamente na desvalorização da carreira a ponto do não reconhecimento remuneratório por parte das redes de ensino em relação ao nível da formação acadêmica e aos cursos de qualificação/pós-graduação dos professores, fato que tem contribuído para o desprestígio da carreira de professor da Educação Básica e se refletido em sua baixa valorização social. Para Terrazzan (2007, p. 148):

Valorização da profissão, mediante carreira que garanta uma remuneração atraente e compatível com a exigência em nível superior e que contemple o reconhecimento efetivo e digno dos estudos de pós-graduação realizados (especialização, mestrado e doutorado), ainda são situações raras, considerando todas as redes de ensino, e casos pontuais nas redes públicas de Educação Básica no país. A maioria desses sistemas de ensino desconhece, não apóia, por vezes até dificulta, ou então subvaloriza esses estudos, sobretudo os mestrados e doutorados. O mais comum é que aqueles que conseguem obter tais diplomas procurem abandonar a atuação direta na Educação Básica e ingressar numa carreira de professor universitário.

Terrazzan (2007, p. 156) apresenta uma síntese, elaborada a partir de avanços nos estudos acadêmicos e nas normativas legais, dos aspectos que contribuiriam para a valorização e consolidação da profissão docente, são eles:

1. *Carreira própria*: necessidade de consolidação da identidade própria para os cursos de licenciatura, com aumento de seu *status* acadêmico e da valorização de seus discentes;
2. *Nível superior/Graduação plena*: superação da presença de professores com formação de nível médio ou nas licenciaturas curtas;
3. *Responsabilidade compartilhada pela formação inicial e pela formação continuada*: indispensável articulação institucional permanente entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Escolas de Educação Básica, de modo a viabilizar os processos formativos iniciais e em serviço de professores mediante ações conjuntas em programas estruturados e formalizados de parceria;
4. *Articulação entre as dimensões teóricas e práticas de formação*: superação do modelo de formação pautado na racionalidade técnica e estabelecimento da imbricação teoria-prática como princípio orientador das ações e atividades de formação;
5. *Plano de formação de formadores*: constituição de grupos de professores formadores nas IES com identidade e especificidades dos formadores de professores;
6. *Direção geral e colegiados próprios*: caracterização da profissão de ensino com formas operacionais específicas, separadas de outras carreiras universitárias, mas também colegiados próprios para cada licenciatura, articulados e coordenados por uma única direção geral da carreira;

7. *Saberes específicos da profissão*: estruturação dos componentes curriculares das licenciaturas a partir de saberes docentes reconhecidos como específicos da profissão;
8. *Distribuição da carga horária em componentes e atividades diversificadas de formação*: necessidade de uma distribuição equilibrada da carga horária nas licenciaturas entre ações e atividades de natureza teórico-metodológica e de natureza prática e entre formação conceitual num campo disciplinar, formação conceitual no campo pedagógico e formação conceitual sobre a didática da matéria de ensino.

Dentre os diversos condicionantes que atuam sobre o trabalho docente, parece-nos que um agravante se encontra justamente em sua situação de não profissionalização e todos os aspectos ligados a esse *status*. A condição de quase profissão torna a carreira sem identidade, suscetível a ingerências verticalizantes que limitam a atuação consciente, comprometida e crítica do professor em seu ambiente de trabalho.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

De acordo com a perspectiva comunicativa que assumimos neste trabalho, a escola é tida como *locus* responsável por viabilizar a aquisição pelas futuras gerações do *corpus* de trabalho não material produzido historicamente pela humanidade. Essa aquisição se daria, por sua vez, a partir da ação educativa, isto é, o processo que, orientado pelo entendimento, conduziria à formação de cidadãos competentes linguisticamente. No contexto das sociedades modernas, a ação educativa realizada em um ambiente institucional reclama a atuação de profissionais competentes e habilitados para tal fim. Esses profissionais, os professores, efetivam sua função institucional mediante o desenvolvimento da prática pedagógica, a qual envolve, a partir de um conjunto de aportes científicos e metodológicos, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação dos mecanismos que melhor conduzam os alunos à aprendizagem. Mecanismos que não se reduzem apenas à ação didática, mas abrangem outros aspectos que compõem a complexidade da prática pedagógica, como os aspectos organizacionais do trabalho escolar.

O desenvolvimento da ação educativa, tendo seu *telos* na formação de cidadãos competentes linguisticamente e capazes de agir comunicativamente nas formações societárias contemporâneas, só se efetiva quando a prática pedagógica não se reduz à ação meramente instrumental e estratégica. Antes, no desenvolvimento da prática pedagógica, a racionalidade comunicativa deve prevalecer. Como a ação educativa é sempre a ação comunicativa em potencial, a sua efetivação pressupõe que os profissionais da instituição escolar sejam não só capazes de agir comunicativamente, mas que orientem suas ações e decisões pela racionalidade comunicativa. Isso exige que a instituição escolar possua/construa espaços públicos onde ocorram processos de interação linguisticamente mediados de formação da vontade coletiva. Tanto a concepção quanto a execução e a avaliação do trabalho escolar devem derivar de decisões coletivas estabelecidas nesse espaço de interação comunicativa livre de coerções e com o exercício da argumentação autônoma.

A configuração em espaço executor das ações predeterminadas por outrem faz com que a instituição escolar tenha seu papel reduzido no desenvolvimento da ação educativa. Uma instituição reduzida a esse papel para de se questionar acerca de questões mais amplas, de caráter filosófico, ideológico e político, enfim, questões sobre os fundamentos das ações cotidianas desenvolvidas na escola por seus diversos atores, que, imbuídos da tarefa de executores eficientes tecnicamente, são alijados dessas mesmas discussões e se voltam inteiramente para a resolução pontual individualizada dos problemas e desafios que emergem do cotidiano escolar.

Tornar a escola consciente das mazelas decorrentes da invasão sistêmica no mundo da vida e dos condicionantes ligados a esse processo significa criar uma cultura de resistência à inserção exacerbada da tecnocracia nos espaços institucionais de decisão política, evitando a unilateralidade da racionalidade instrumental. Significa ainda fortalecer a autonomia institucional da escola, a fim de que, para além de mera executora de projetos hegemônicos concebidos por especialistas externos, possa conceber e desenvolver seu trabalho escolar buscando a consonância entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as demandas regionais e as decisões coletivas da comunidade escolar.

Com efeito, se o trabalho escolar está interligado ao trabalho docente, podemos afirmar que a instituição escolar somente desenvolverá suas atividades educativas de maneira

autônoma se seus professores também participarem de maneira autônoma da vida escolar. Essa afirmação reclama a reorganização das condições de trabalho docente de modo a integrá-lo efetivamente ao desenvolvimento do trabalho escolar de determinada instituição. Os professores precisam ser contratados para participarem da vida de uma determinada instituição escolar, ou seja, com atuação, preferencialmente, em dedicação exclusiva, com remuneração digna e satisfatória, com a previsão de momentos na jornada semanal de trabalho para a atuação em sala de aula, para seu planejamento didático-pedagógico, para a discussão coletiva, para a formação continuada e para a realização de projetos educativos socioambientais junto à comunidade.

É claro que apenas melhorar as condições de trabalho, embora ocupe posição fulcral, não é *conditio sine qua non* para o exercício da ação educativa. Antes, esse fato deve estar articulado às ações de formação inicial de professores que estejam pautadas no paradigma da racionalidade prática, que contribuam com a tarefa do exercício do diálogo como ferramenta formativa e que permitam a formação de uma cultura de resistência à invasão sistêmica sobre o mundo da vida. Esse fato aponta para a necessidade de revisão e reestruturação dos cursos de licenciatura, sobretudo das IES públicas, no sentido de melhorar suas práticas educativas e formar professores capazes para enfrentarem os desafios cotidianos vivenciados nas escolas de Educação Básica. Além disso, aponta para a mobilização das IES no sentido de uma atuação mais próxima das unidades escolares da Educação Básica por meio da realização de parcerias que propiciem a socialização dos avanços indicados pelas pesquisas realizadas pela comunidade acadêmico-científica, a formação continuada de gestores e docentes e o suporte didático-pedagógico.

Por fim, cabe-nos afirmar que, sem condições adequadas de trabalho, sem um quadro de profissionais identificáveis e identificados que sejam formados sob os princípios da racionalidade prática e capazes de agir comunicativamente e sem a consolidação de espaços para a reflexão e o diálogo coletivos, a escola fica mais suscetível a ingerências externas de toda ordem e não fortalece justamente sua condição de instituição autônoma responsável pela formação de cidadãos e cidadãs.

6 REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal de 1988*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: UEL, 2004. p. 35-53.
- AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: AZANHA, J. M. P. (Org.). *A escola de cara nova: planejamento*. São Paulo: SE/CENP, 2000. p. 18-24.
- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- FREITAG, B. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. *Tempo Social*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-44, 1989.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- HABERMAS, J. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 4-19, 1989.
- HABERMAS, J. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: 70, 1968.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta, 2010.
- LONGHI, A. J. *A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva*. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MONTERO, L. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Piaget, 2005.
- SANTOS, M. E. G. *Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de Educação Básica: prescrições, atividades e ações*, 2011. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TERRAZZAN, E. A. Inovação escolar e a pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, R. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras, 2007. p. 148-194.

Recebido em 15 de julho de 2016.

Aceito em 30 de julho de 2016.