

Somos professores e podemos ser mestres inesquecíveis. Nossa identidade como educadores é parte substancial de nossa subjetividade. Entretanto quase nunca paramos para refletir sobre a nossa identidade. Qual é a nossa identidade como educadores e de que modo ela se constitui historicamente? (ROSAR)

À medida que o sistema educacional brasileiro impõe programas de formação docente fundados em racionalidades preconcebidas, nega a existência de uma identidade docente que se constrói ao longo de uma trajetória profissional, ao tempo em que desconsidera a prática docente como uma atividade complexa. (MACHADO)

Quando falamos de professores e aprendizes, podemos entender que se estabelece na prática educativa uma relação pedagógica entre professores e alunos. Mas, também ocorre, embora nem sempre se ressalte em primeira mão, que os professores, nós mesmos, somos ao mesmo tempo professores e aprendizes numa sala de aula. (ROSAR)

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES
ROSSANA DELMAR DE LIMA ARCOVERDE
Organização



O livro *Trabalho e formação docente na contemporaneidade* apresenta textos que integraram Conferências e Mesas temáticas do I Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC), que se realizou na Universidade Federal de Campina Grande, no período de 15 a 18 de junho de 2008. Este trabalho se reveste de relevância, tendo em vista que discute temas relativos à formação e profissionalização docente e o fato de os cursos de licenciatura se encontrarem em um momento de ampla revisão dos seus projetos pedagógicos. Com o objetivo de refletir acerca da temática, o livro reúne trabalhos que contemplam os seguintes eixos: reformas do Estado e da Educação: reflexos no trabalho e na formação docente; trabalho e formação docente: concepções e diretrizes; práticas pedagógicas na educação básica; cultura, poder e trabalho e formação docente. Portanto, esperamos que esta coletânea de textos possa contribuir efetivamente para estabelecer o debate em torno de questões que estão em curso na contemporaneidade.



Aliados do acesso a elementos mais elaborados da cultura, os professores pesquisados têm sua própria formação humana comprometida. o que repercute, diretamente, no seu trabalho (RODRIGUES)

A formação e o trabalho docente para a construção das culturas democrática/leitona pressupõem necessárias e complexas transformações, ao menos, em médio prazo, envolvendo ações, articulação e responsabilização das diversas instâncias sociais. (MOTA ROCHA)

Não tenho dificuldade em afirmar o avanço da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos. Porém, também não há dúvida em conferir a necessidade do controle social por parte da sociedade em fazer valer esse direito não apenas pela oferta, mas pelas condições em que será feita a ampliação da obrigatoriedade. (SANTIAGO)

Com as tecnologias vivenciamos novas experiências, novas práticas de letramento, que desvelam novas atitudes e, dependendo dos vínculos sociais estabelecidos, podem vislumbrar inovações pedagógicas propulsoras de situações efetivas de inclusão digital. (ARCOVERDE)

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES
ROSSANA DELMAR DE LIMA ARCOVERDE
Organização



2009



COBESC

2009 © Copyright Mundial
Melânia Mendonça Rodrigues
Rossana Delmar de Lima Arcoverde
Organização

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

IMPRESSO NO BRASIL
Printed in Brazil

Capa:
SecreTI

Projeto Editorial e Diagramação:
Rossana Delmar de Lima Arcoverde

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS



É proibida a reprodução total ou parcial deste volume,
sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem autorização da Editora.

A violação dos direitos autorais
(Lei nº 9.610/1998)

é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

Campus Universitário/UFPA - Centro de Extensão José Farias da Nóbrega -
Sala 04
Av. Aprígio Veloso, 882 - Bodocongó - CEP 58.109-970 - Campina Grande -
PB - Fone (83) 3310.1008

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central - Universidade Federal de Campina Grande

Ct Trabalho e formação docente na contemporaneidade (1.:
2009: Campina Grande, PB)

Trabalho e formação docente na contemporaneidade
Campina Grande, Paraíba,
Organizadores Melânia Mendonça Rodrigues e Rossana
Delmar de Lima Arcoverde.
Campina Grande: EDUFCG, 2009.

145 p.



1. Educação 2. Formação Docente 3. Políticas Educacionais
4. Práticas Educacionais 5. Estudos I. Título

CDU

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional,
Conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004

SUMÁRIO

Apresentação..... 7

PARTE 1

Reformas do Estado e da Educação: reflexos no trabalho e na formação docente

1. *Professores e aprendizes - a prática educativa como lugar da contradição.....* 13

Maria de Fátima Félix Rosar

2. *Trabalho docente e reformas educativas: aspectos da realidade paraibana.....* 25

Melânia Mendonça Rodrigues

PARTE 2

Trabalho e formação docente: concepções e diretrizes

3. *Recortes da história do pensamento educacional de professores no exercício de seu ofício de educar.....* 47

Maria de Fátima Félix Rosar

4. *Docência na contemporaneidade: formação e identidades em disputa.....* 77

Antônio Berto Machado

PARTE 3

Trabalho e formação docente na Educação Infantil: desafios e possibilidades

5. *A formação das culturas democrática e leitora na escolarização inicial.....* 97
Sílvia Roberta da Mota Rocha

PARTE 4

Trabalho e formação docente no Ensino Fundamental: desafios e possibilidades

6. *Ensino fundamental de nove anos: mudanças na formação e no trabalho docente.....* 123
Maria Eliete Santiago
7. *Inclusão digital na formação docente: desafios e possibilidades.....* 133
Rossana Delmar de Lima Arcoverde

APRESENTAÇÃO

A relevância acadêmico-política das questões relativas à formação e profissionalização docente e o fato de os cursos de licenciatura encontrarem-se em um momento de ampla revisão dos seus projetos pedagógicos, cujos fundamentos epistemológicos e políticos nem sempre se constituem em objeto de reflexão coletiva, motivaram a Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande e o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte a realizarem, no período de 15 a 18 de junho de 2008, o I Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC), enfocando a temática trabalho e formação docente na contemporaneidade.

Na sua primeira versão, o COBESC buscou constituir um espaço de reflexão acerca da temática e de articulação de cursos, entidades e grupos de estudos e pesquisas da área, analisando a configuração que assumem o trabalho e a formação docente na contemporaneidade. Ademais, intentou possibilitar o intercâmbio de estudos e experiências relativos ao trabalho e à formação dos professores da educação básica, congregando estudantes de graduação e pós-graduação,

professores da educação básica e do ensino superior, notadamente dos cursos de licenciatura, pesquisadores da área, militantes sindicais e demais interessados nas temáticas abordadas.

Norteados por tais objetivos, o evento contemplou, como eixos temáticos: reformas do Estado e da Educação: reflexos no trabalho e na formação docente; trabalho e formação docente: concepções e diretrizes; práticas pedagógicas na educação básica; cultura, poder e trabalho e formação docente. Tais eixos foram abordados em conferências e mesas temáticas, algumas das quais são ora publicadas neste livro, mantendo-se a sequência adotada no evento.

Assim, os dois artigos iniciais desta coletânea integraram a primeira mesa temática, *Reformas do Estado e da Educação: reflexos no trabalho e na formação docente*. No primeiro, *Professores e aprendizes - a prática educativa como lugar da contradição*, Maria de Fátima Felix Rosar expressa um entendimento inicial de que, na relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos, aqueles primeiros assumem, ao mesmo tempo, os papéis de professores e aprendizes. Partindo de duas questões básicas - Onde emerge a contradição? Qual o conteúdo das contradições que vivenciamos? -, a autora busca construir aproximações entre as abordagens histórico-dialética e psicanalítica, “considerando a dimensão histórico-objetiva e estrutural-subjetiva, trazendo indícios de que a prática educativa, como lugar da contradição precisa ser melhor clarificada, se se pretende desenvolver a condição mais contínua de seres que ensinam e aprendem simultaneamente” (ROSAR, p. 14).

Em *Trabalho docente e reformas educativas: aspectos da realidade paraibana*, Melânia Mendonça Rodrigues, da temática mais ampla da mesa, recorta o contexto brasileiro para, mais especificamente, apresentar traços configuradores

do trabalho docente em municípios paraibanos, para o que se vale de resultados de pesquisas desenvolvidas, compreendendo o período de 1997 a 2006.

Na segunda mesa temática, as concepções e diretrizes acerca da formação docente foram discutidas a partir das contribuições dos professores Maria de Fátima Félix Rosar e Antônio Berto Machado, autores dos terceiro e quarto artigos desta publicação, respectivamente. A primeira, fundamentada na perspectiva marxista, tece reflexões acerca da relação entre a identidade e a subjetividade dos educadores, tomando como referência professores que realizam seu ofício de educar ao longo da história da educação no Brasil. Tais reflexões estão associadas “às condições de formação dos professores que deixam as salas de aulas dos cursos de magistério e de Pedagogia, bem como as salas de cursos de licenciatura e adentram as salas de aula do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, investidos da certificação para o exercício do magistério” (p. 47).

Por seu turno, Antônio Berto Machado, no artigo *Docência na contemporaneidade: formação e identidades em disputa*, objetiva compreender “como vem sendo construído o(a) educador(a) e o seu trabalho para o contexto atual, seja no tocante a sua formação e/ou as diretrizes que emanam dos órgãos estatais” (MACHADO, p. 69). Assim norteado, tece reflexões sobre a docência na contemporaneidade, enfatizando a política de formação e o processo de constituição identitária, situando-se no contexto da sociedade globalizada.

Da mesa temática *Trabalho e formação Docente na Educação Infantil: desafios e possibilidades*, apresentamos o artigo *A formação das culturas democrática e leitora na escolarização inicial*, em que Sílvia Roberta da Mota Rocha analisa as condições sociais de trabalho e formação docente na escolarização inicial, focalizando “a constituição do sujeito

docente, inclusive, de sua formação, e suas condições de trabalho nos planos pessoal/cultural, da autoridade institucional e das condições de exercício da profissão, bem como sugerimos ações de enfrentamento para a construção das culturas democrática e leitora” (MOTA ROCHA, p. 87).

Ensino fundamental de nove anos: mudanças na formação e no trabalho docente, de Eliete Santiago, traz as contribuições da autora à mesa temática *Trabalho e Formação Docente no Ensino Fundamental: desafios e possibilidades*. A autora reconhece que o ensino fundamental de nove anos inscreve-se na trajetória da educação escolar obrigatória na sociedade brasileira e aborda o tema, considerando seu marco legal, o movimento sócio-político-pedagógico em que se inscreve e sua constituição “numa prática pedagógica que dá sustentação às iniciativas políticas pedagógicas educacionais, escolares e de ensino” (SANTIAGO, p. 113).

Também integrante dessa mesa temática, Rossana Delmar de Lima Arcoverde aborda, em seu artigo, uma discussão sobre a relação educação e tecnologias digitais, refletindo em que sentido se instaura mais um novo desafio na formação docente e revela que as práticas de letramento digital desvelam novas atitudes educativas e, dependendo dos vínculos sociais estabelecidos, podem vislumbrar inovações pedagógicas propulsoras de situações efetivas de inclusão digital.

Esperamos que a leitura dos textos reunidos nesta publicação estimule reflexões acerca das questões apresentadas, contribuindo, dessa forma, para o alcance dos objetivos maiores que motivaram a realização do I COBESC.

Campina Grande, maio de 2009.
Melânia Mendonça Rodrigues
Rossana Delmar de Lima Arcoverde

PARTE 1

***Reformas do Estado e da Educação:
reflexos no trabalho e na formação
docente***

Professores e aprendizes - a prática educativa como lugar da contradição

Maria de Fátima Félix Rosar
UFMA

Para darmos início ao nosso diálogo, poderemos reconhecer alguns pontos de partida e, quem sabe, de convergência ou divergência, talvez, entre perspectivas teórico-práticas difundidas na área da educação. É muito provável que se estabeleça assim um movimento dialético entre aproximações e distanciamentos e se isso ficar nítido em nosso pensamento, teremos, desse modo, uma primeira aproximação com o cerne de um tema que se apresenta de forma instigante. Onde emerge a contradição? Qual o conteúdo das contradições que vivenciamos?

Vejamos que possibilidades de leitura podem se configurar sobre esse tema, considerando-se a polissemia inscrita em nossa linguagem e em nosso pensamento, sempre que expressamos ideias, concepções, resultados de experiências e práticas materializadas no nosso cotidiano.

Quando falamos de professores e aprendizes, podemos entender que se estabelece na prática educativa uma relação pedagógica entre professores e alunos. Mas, também ocorre,

1. Atuou como docente na UEMA, UFMA e UNICAMP, trabalhando, atualmente, como consultora da organização não-governamental Formação-Centro de Apoio à Educação Básica, na cidade de São Luis-Ma.

embora nem sempre se ressalte em primeira mão, que os professores, nós mesmos, somos ao mesmo tempo professores e aprendizes numa sala de aula.

Se optarmos pelo tratamento dessa relação intrínseca entre cada um de nós e o seu Outro, de que podemos falar, senão do nosso modo próprio de ensinar e aprender? Entretanto, se reconhecermos que a nossa identidade se constitui no duplo movimento de ensinar e aprender, onde reside a contradição? Não somos um ser duplicado, logo estamos falando de um ser uno. Porém, esse ser uno provoca dissonâncias em seu próprio mundo interior, a partir de seu posicionamento no mundo real. O mundo real define em grande medida o conteúdo da nossa subjetividade, o que não significa que nossas escolhas e projetos não produzam também impactos sobre a realidade concreta.

Do que estamos falando exatamente, ao propormos uma abordagem desse tema, a partir de uma lógica dialética, que nos apresenta desdobramentos, de um modo controvertido e até paradoxal, se levarmos em conta que estamos, em certa medida, nos colocando no centro de um debate que tem se constituído como um divisor de águas entre o pensamento crítico de viés marxista e o pensamento pós-moderno, desenvolvido a partir das abordagens de caráter multicultural, foucaultiano e micro-histórico?

Na realidade, busco contribuir para a construção de aproximações possíveis entre o pensamento histórico-dialético e a abordagem psicanalítica, considerando a dimensão histórico-objetiva e estrutural-subjetiva, trazendo indícios de que a prática educativa, como lugar da contradição precisa ser melhor clarificada, se se pretende desenvolver a condição mais contínua de seres que ensinam e aprendem simultaneamente. Isso não nos priva do reconhecimento de que somos professores. E sabemos que professores podem

ser mestres e mestres são inesquecíveis. Mas, quem educa precisa se educar, diariamente, já nos alertava Marx ao indagar: quem educa o educador?

O espaço da prática educativa no cotidiano das nossas salas de aula está repleto de contradição. Vejamos de um ponto de vista mais objetivo e, ao mesmo tempo, de um ponto de vista mais subjetivo, de que modo se expressa essa contradição e de que modo podemos admiti-la como mediadora de processos de desenvolvimento humano mais avançado, se não nos negarmos a identificá-la.

Estamos na condição de professores responsáveis pela educação de muitas gerações há muitos séculos. Na realidade, os educadores constituem-se como pedagogos (aqueles que conduzem os educandos), desde a Grécia, mesmo que não estivessem recebendo essas denominações e não estivessem sendo valorizados pelo papel exercido de modo mais marginal, na sociedade grega. Manacorda nos lembra que “provavelmente a evolução histórica foi do escravo pedagogo e mestre na própria família ao escravo mestre das crianças de várias *familiae* e, enfim, ao escravo *libertus* que ensina na sua própria escola.” (1989, p. 78).

E, desde a Grécia, sabemos que algumas práticas educativas, tal como ocorreu com os seguidores de Sócrates, Platão, Aristóteles, Epicuro, estavam direcionadas à reflexão sobre a realidade e sobre o interior dos seres humanos, com a perspectiva de que precisamos nos conhecer e precisamos estabelecer um caminho de busca do conhecimento, da sabedoria e da felicidade.

Fomos educados para sermos educadores por, pelo menos, uma dúzia de professores que, desde o ensino fundamental até o ensino superior compuseram suas imagens, palavras, conceitos, cenários, no nosso pensamento, povoando o nosso

imaginário, tanto em sua dimensão cognitiva como afetiva.

De tudo que recebemos, processamos aquilo que foi possível processar, mediante uma maneira de elaboração que ocorre de modo consciente e, também, inconsciente. Reproduzimos muitas vezes o modo de atuar em uma sala de aula, tal como fazia um professor ou uma professora, sem que sequer tenhamos identificado o quanto repetimos certas práticas assimiladas pelos exemplos que nos foram dados concretamente. É claro, assimilamos, muitas vezes, exemplos mais saudáveis e mais marcantes, do ponto de vista intelectual e emocional. Entretanto, muitas vezes, estamos reproduzindo práticas pouco saudáveis, que foram associadas ao nosso núcleo subjetivo mais problemático, onde se instalam as neuroses que todos nós portamos, como seres humanos.

Em estudos feitos com professores, alguns depoimentos indicam a complexidade desse lugar de professor na sala de aula. “Alguns professores relatam ter dificuldade em lidar com seu lugar de autoridade, e ocupar este lugar quando é confundido com autoritarismo. Outras dificuldades se referem às expectativas do professor quando professor e aluno não se encaixam, pois o aluno se coloca submisso a ele e perde a capacidade de pensar por si próprio” (SILVA, 1994, p. 79).

Se são tão complexas as relações que se estabelecem em sala de aula e sabemos da importância do nosso papel na constituição desse espaço, a pergunta que se coloca, de modo inevitável é: Estou construindo as condições necessárias para ocupar esse lugar de professor, de mestre?

Vale pensar como nos constituímos efetivamente em seres humanos mais ou menos saudáveis, mais ou menos contraditórios. Mais ou menos integrados ou desintegrados. Qual a nossa condição em termos concretos, objetivos e subjetivos, para realizarmos as práticas educativas dentro e

fora da escola?

Ao contrário de Hobbes e Locke, Hegel e Marx identificaram o processo de construção da condição humana no leito da história. Claro, Marx foi muito além da dialética hegeliana, ao evidenciar que é na história, mas, particularmente, no mercado, que se constrói o processo de sociabilidade, ao mesmo tempo em que estão dadas as condições de descaracterização da dimensão humana. Ou seja, o modo de inserção no processo de produção capitalista, na condição de força-de-trabalho expropriada e alienada, nos conduz a um quadro progressivo de degradação humana, que pode, pouco a pouco, nos desumanizar.

Se é assim que se compreende a constituição de nossa subjetividade como seres humanos e, portanto, também, como professores, nascemos no leito da história onde emerge a contradição real desse processo de constituição humana. Estamos em meio a um processo histórico em que, para a maioria dos seres humanos, são negadas as condições de desenvolvimento ampliado e multidimensional. Potencialmente, somos todos seres omnilaterais, porém a organização do trabalho na sociedade capitalista define trajetórias, percursos, projetos de vida coletiva, condicionando a classe trabalhadora a um processo de “encolhimento”, uma vez que não lhe é garantida possibilidade de acesso à ciência, à cultura, à prática de desenvolvimento corporal, à expansão do pensamento e de sua prática social.

Historicamente, a educação destinada à massa de trabalhadores nas cidades foi sempre precária e deficiente. Marx e Engels recolheram evidências dessa situação na Inglaterra e produziram trabalhos apresentados em Congressos e publicados em livros, como *Le Syndicalisme* (Marx e Engels) e *a Situação das Classes Operárias na Inglaterra* (Engels).

Em notas de Marx relativas aos relatórios de inspetores em 1857, fica patente o engodo que se produzia nas escolas nas quais se mantinham as crianças para obterem uma certificação de escolaridade. “Quando visitei uma escola que passava tais certificados, fiquei de tal maneira chocado com a ignorância do mestre, que lhe disse: ‘Perdão, Senhor, sabeis ler? ‘O quê, um bocadinho’, foi a resposta; e para se justificar, acrescentou: ‘Em todo o caso, sei mais do que os meus alunos’” (Marx e Engels, *Crítica da Educação e do Ensino*, Lisboa, Moraes, 1978, p.66).

Estavam dadas essas condições de educação destinada aos filhos dos trabalhadores no século XIX. Será possível considerarmos que no século XXI são muito diferentes as condições de funcionamento das escolas públicas? Claro que são diferentes. Elas têm uma infra-estrutura melhorada, dispõem de mais espaço, mais livros e até equipamentos como televisão, dvd, computadores. No entanto, estão as crianças, na atualidade, em escolas em que os professores estão realizando um processo de ensino-aprendizagem exitoso?

Se tomarmos os dados do IDEB, na maioria dos estados brasileiros, existe motivo de preocupação, nesse sentido. Se tomarmos os indicadores do último relatório Unesco, recém-publicado, os dados do Brasil continuam críticos.

Ocorre que os professores estão progressivamente se qualificando em nível superior, portanto, nem de longe reproduzem a situação do quase analfabetismo dos mestres do século XIX na Inglaterra. Por outro lado, têm dificuldade de produzir práticas educativas mais exitosas, apesar das novas teorias difundidas e até apreendidas nos mais variados cursos, capacitações, congressos em que circulam os modelos da atualidade: professores reflexivos, professores-pesquisadores, professores leitores e produtores textuais, professores-

orientadores, professores-mediadores.

Talvez essa realidade entre teorias e práticas consideradas muito atualizadas estejam produzindo uma nuvem de fumaça que não nos permite identificar onde se produzem as contradições da prática educativa, que continuamente realizamos durante décadas, como professores e, até mesmo, como reconhecidos mestres.

Uma das evidências dessa contradição diz respeito ao fato de que a nossa origem de classe, predominantemente alinhada com a identidade da pequena burguesia, da classe média, nos conduz, no nível do imaginário, à fantasia de nos igualarmos, em termos de condições de vida, com o *status* e o *modus vivendi* da classe abastada. Os sonhos de consumo dos professores, de modo geral, estão muito distantes da realidade da vida das crianças e jovens pobres que encontramos nas salas de aula. Somos referências para eles, podemos ser até mesmo modelos para crianças e jovens que têm relações sociais muito mais restritas no seu círculo de vida familiar e social.

De que modo, com a nossa escolha por um modo de vida mais alinhado aos imperativos do mercado, influenciamos os nossos alunos? Buscamos o *status* de uma classe que não corresponde à nossa origem social? Já tive oportunidade de ouvir de algumas pessoas que em muitas capacitações transmite-se aos professores a receita do sucesso, de como se conhece as pessoas bem-sucedidas pelas suas vestes, seu modo de andar, seus pertences pessoais. (Não sei se já viram como Revistas de bordo em vôos de várias companhias aéreas nos apontam os pertences de uma pessoa bem sucedida, como indicadores de características de seu modo de ser.)

2. "A identificação com os aspectos 'ideais' do professor é algo que foi observado quando descrevi os modelos de professor que interferiram nas escolhas profissionais. A isto chamo de "figuras de identificação". (SILVA, 1994, p.108).

Como nos colocamos frente aos nossos alunos? Estamos em geral mais distantes de sua realidade, porque temos uma certa necessidade de negar uma origem mais simples, frente aos padrões de sucesso e de gozo material que indicam sucesso profissional, de acordo com os idealizadores das fórmulas da pedagogia de resultados.

Esses parâmetros que nos são inculcados, a partir da lógica do mercado, produzem muitos outros impactos além do nosso distanciamento em relação aos nossos alunos. Na verdade, distanciamos-nos de nós mesmos, ao assumirmos características de personagens formatados pelo mercado. Para o mercado seremos seres cada vez mais valorizados enquanto consumidores, à medida que estivermos integrados ao processo de consumo do que é descartável, do que é supérfluo, do que é luxo e lixo também.

Essa contradição entre ser e não-ser o sujeito formatado pode produzir uma grande dissonância interna, levando-nos a uma situação de maior fragilidade na prática de atuação diária como professores e aprendizes. Isso ocorre, principalmente, se fizermos um processo de adormecimento do pensar crítico, se fizermos uma cristalização da postura de adesão aos padrões de sociabilidade e de mercantilização do fazer pedagógico na sociedade em que vivemos.

A essa altura adentramos o núcleo de produção de mais uma grande contradição que se instala na nossa prática de professores e de mestres. Qual o nosso ideário de educação? O que nos move? A busca de uma forma de sobrevivência numa sociedade em que os postos de trabalho estão ficando escassos? A possibilidade de intervir na realidade, promovendo práticas educativas de caráter mais emancipador, que questiona a ordem estabelecida e historiciza esse processo, situando as crianças e os jovens no contexto de uma sociedade

de classes?

Como podemos nos posicionar criticamente, se alimentamos o nosso imaginário com as ilusões infantis do consumo como fonte de prazer, que nos desloca das questões relativas às nossas frustrações, ao luto pelas perdas, ao reconhecimento dos nossos limites e do nosso conformismo diante do *status quo*?

Somos seres históricos em permanente estado de transformação. Entretanto, podemos ser “mumificados” se nos deixarmos levar, de acordo com a nova moda, somente no nível da superfície; sem termos a decisão de penetrarmos as nossas próprias entranhas, de modo a identificarmos que espécie de seres somos nós como educadores, em meio a um milhão de possibilidades de nos travestirmos em posições verdadeiramente, contrárias aos processos educativos transformadores.

Talvez precisemos cada vez mais nos colocar na posição de aprendizes, se desejamos de fato ser professores e mestres. Talvez tenhamos a necessidade inadiável de descobrir se temos ou não “paixão de formar”, entendendo-se essa paixão como “ser capaz de amar o outro na diferença própria do outro, ser capaz de perdê-lo como discípulo e como extensão de si próprio, mas ganhá-lo como colega pensante e independente. E, ao mesmo tempo, ser capaz de reconhecer a dependência da relação formativa, que se dá na medida em que o outro é importante para haver o diálogo, o conhecimento, para se articular ideias, sendo um interlocutor do outro.” (SILVA, 1994, p. 110).

Foi com Marx que aprendemos o quanto é alienante o trabalho na fábrica. Com ele também aprendemos que a ciência e a técnica fazem parte da base econômica e que ambas resultam de um trabalho coletivo, sendo depois apropriadas

e monopolizadas pelo capital.

Essa situação que é tão concreta no atual momento de desenvolvimento do capitalismo que expandiu a sua capacidade de produção de bens materiais e imateriais, como mercadoria, nos coloca diante do desafio de nos conscientizarmos de que somos inseridos nesse processo de mercantilização. Somos também tomados como mercadoria, se nos deixarmos ficar passivos nessa sociedade em que Estado e Mercado são instâncias que se interpenetram e se potencializam no projeto de manutenção da ordem burguesa.

Nessas condições é necessário realizar uma luta no domínio ideológico; uma luta de ideias, de ideais que possam promover o desvelamento das contradições em que estamos imersos e que constituem parte substancial do nosso mundo subjetivo, sem o que nos deixamos apreender pelas armadilhas dos processos de sedução do brilho e do fetiche inscrito no mercado dos bens materiais e das ideias que fundamentam as nossas relações pedagógicas e o nosso modo de atuar como educadores na sociedade.

Para sermos ao mesmo tempo professores e aprendizes, necessitamos expandir o nosso pensamento, a partir de práticas educativas que nos permitam questionar as nossas próprias certezas. Sabemos o quanto somos capazes de produzir mudanças, embora isso não produza uma transformação radical em termos da vida material dos nossos alunos. Entretanto, precisamos de modo programático e sistemático demonstrar para os nossos alunos que o dinheiro não substitui a inteligência. Que o capitalismo destrói a humanidade inscrita potencialmente nos seres humanos. Que o espaço do conhecimento e da cultura resulta da construção histórica de todos os trabalhadores em todos os séculos.

Marx dizia em seus Escritos Parisienses, em 1844:

“Na sociedade mercantil desenvolvida em que vivemos presentemente, a inteligência vende-se e compra-se sistematicamente, e é com o dinheiro que nascem as universidades, enquanto a ciência venal funciona mediante um salário - e o patrão é o pagador. O dinheiro liga e mede tudo como escreve Shakespeare: ‘ Ora! Deus visível que liga estreitamente as coisas incompatíveis, e as obriga a abraçarem-se, que fala por todas as bocas e une o que é contra a natureza.” No período venal do capital, os artistas e pensadores são constrangidos à mediocridade e ao silêncio.

(Marx e Engels. *Crítica da educação e do ensino*, Lisboa, Moraes, 1978, p. 26).

E nós professores-aprendizes, o que fazemos com a nossa prática educativa? De que modo podemos enfrentar a contradição entre ser e não-ser educador diante das estratégias ideológicas do Estado e do Mercado?

REFERÊNCIAS

MARX, K. e ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*, Lisboa, Moraes, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1989.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. *A Paixão de formar*. Da psicanálise à educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

UNESCO. *Relatório da situação da educação*. 2008.

Trabalho docente e reformas educativas: aspectos da realidade paraibana

Melânia Mendonça Rodrigues
UFCG

INTRODUÇÃO

Como uma observação preliminar, ressalta-se a importância da retomada dos estudos e discussões no campo do trabalho docente, temática bastante enfatizada nos anos de 1980, mas relegada a um segundo plano a partir da segunda metade da década de 1990, quando as questões relativas à formação assumem o primeiro plano.

Da temática mais ampla desta mesa, relativa aos reflexos, no trabalho docente, das reformas - do Estado e da educação - empreendidas no subcontinente latino-americano, recorta-se o contexto brasileiro para, mais especificamente, apresentar traços configuradores desse trabalho em municípios paraibanos.

A identificação desses traços vale-se de alguns resultados de dois projetos de pesquisa: o primeiro, desenvolvido no período de 2004 a 2006, traçou o perfil da educação pública

Pesquisa Educação municipal e democratização: um perfil, apoiada pelo CNPQ, no âmbito do Programa Primeiros Projetos (CNPQ/FAPEQS-PB) e do PIBIC/UFCG.

municipal, nos 34 (trinta e quatro) municípios constituintes da 3ª Região de Ensino do Estado da Paraíba, no período 1997-2005, buscando identificar limites e possibilidades da instância municipal como espaço de democratização da educação, considerando as dimensões: acesso à escola, acesso ao conhecimento e gestão. Na segunda dimensão, levantaram-se dados acerca da formação e de aspectos da profissionalização dos professores do ensino fundamental.

O segundo projeto, realizado no período de maio de 2007 a abril de 2008, norteou-se pelo objetivo geral de “refletir sobre o trabalho docente, considerando a unidade dos seus elementos constituintes, a formação e a profissionalização, no atual estágio do capitalismo e no contexto das reformas educacionais em curso no país” (RODRIGUES, 2007, p. 8). Mais especificamente, o projeto buscou identificar a configuração e as concepções referentes ao trabalho docente e ao processo de formação profissional, junto aos alunos do Curso de Pedagogia/CH vinculados ao Programa Estudante Convênio - Rede Pública (PEC-RP).

UM FÉRTIL PERÍODO

No Brasil da segunda metade da década de 1970 e dos anos 1980, a organização - ou reorganização - de entidades representativas dos mais diversos grupos sociais marca o surgimento - ou ressurgimento - de novos sujeitos políticos

Projeto *Trabalho docente: um olhar, a partir do curso de Pedagogia do Centro de Humanidades*, apoiado pelo PROLICEN - UFCG.

Programa implementado, de 1998 a 2007, pela Universidade Federal da Paraíba e, posteriormente, pela Universidade Federal de Campina Grande, com o objetivo de propiciar uma formação, no nível superior, a professores em efetivo exercício do magistério na educação básica, nas redes públicas de ensino.

Dentre essas entidades, especial destaque cabe aos sindicatos de operários, notadamente os do ABC paulista, desatrelados da tutela estatal.

coletivos. Expressão do fortalecimento da sociedade civil, esses novos sujeitos políticos instauram um claro enfrentamento com o regime ditatorial instaurado no país desde 1964, em defesa de uma democracia substantiva, calcada na igualdade econômico-social e na participação política das massas populares (ALMEIDA, 1997).

Assim, ainda quando, ao final da década dos 1980 e início dos 1990, no âmbito internacional, a ofensiva neoliberal experimenta seu momento privilegiado como pretensão pensamento único e o signo da crise marca o socialismo, no cenário político brasileiro, à contracorrente, o fortalecimento de novos sujeitos políticos coletivos permite confrontar, àquele ideário, um projeto societário alternativo.

Forjados nas contradições sociais engendradas pelo caráter profundamente excludente do modelo econômico, tais sujeitos políticos coletivos retratam - conforme Coutinho (2000) - o processo de organização das massas populares, indicando que “aqueles considerados minorias políticas [consolidam] um espaço próprio de luta e de organização” (SADER, 1998, p. 90).

No campo educacional, associações acadêmico-científicas e entidades representativas de professores e estudantes - que então se organizam ou se reconstróem - constituem esses novos sujeitos coletivos, cuja atuação afirma, como questões primeiras da política educacional, a constituição de um sistema nacional de educação e a garantia da “educação pública e gratuita, como direito público e subjetivo e dever do Estado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 47).

Mais especificamente, conforme destacam as autoras citadas, o projeto educacional defendido por essas entidades congrega cinco lineamentos, um dos quais diz respeito aos

profissionais da educação, compreendendo aspectos relativos à formação e à profissão, como plano de carreira nacional e piso salarial unificado.

Retomando o processo de organização iniciado na década de 1920 e interrompido pela ditadura de 1964-1985, os professores passam a integrar, em 1990, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), cujas lutas direcionam-se por quatro eixos, como sejam, de acordo com Monlevade (2001): revalorização salarial, profissionalização, sindicalização maciça e unificação.

Em síntese, pode-se afirmar que, ao lado da sua relevância no campo mais amplo da política, na luta pela democratização do Estado e da educação, esse movimento dos professores assume um papel emblemático na história da educação brasileira, ao expressar uma ruptura com os modelos materno-vocacionais do magistério, hegemônicos no ideário pedagógico nacional. Atuação assim intensa permite afirmar que

... os anos 80 refletiram um momento de politização da discussão acerca do trabalho docente, ao incorporar a necessidade de se repensar as formas de organização e gestão da escola pública. Sobretudo, o debate da época demonstrou que a escola é local de trabalho e, por isso mesmo, reflete contradições, seja na sua racionalidade, que muitas vezes pode contrariar os interesses envolvidos, seja nas condições de trabalho que dispõe (OLIVEIRA et al., sd., p. 5).

Se se deve, à organização da sociedade civil, os avanços na política social, inscritos na Constituição Federal de 1988 (PAULO NETO, 2000), no campo educacional, a mobilização

dos trabalhadores da educação concorreu para que fossem consignadas, no artigo 206 da Carta Magna, a exigência imprescindível do concurso público de provas e títulos para ingresso na carreira, bem como as garantias de planos de carreira e do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Esse processo, no entanto, experimentaria um forte revés com a reordenação neoliberal da educação, procedida pelas reformas instauradas a partir da década de 1990, conforme se demonstra a seguir.

A VIRAGEM NEOLIBERAL

Alegando uma pretensa integração do país ao sistema econômico mundializado, o primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), cumprindo as diretrizes do Consenso de Washington, encaminha a reforma - neoliberal - do Estado, em que, sob os imperativos maiores da estabilização monetária e do ajuste estrutural, são adotadas medidas de abertura do mercado de bens e serviços ao capital internacional; de desregulamentação; de privatização, e de redução dos fundos públicos para o financiamento das políticas sociais (PAULO NETTO, 2000).

As diretrizes dessa contra-reforma do Estado guardam consonância com traços gerais distintivos do padrão de acumulação toyotista, dominante no estágio acumulação flexível (HARVEY, 2003) do modo de produção capitalista, quais sejam: produção voltada à demanda do consumo; heterogeneidade e diversidade na produção; trabalho operário em equipe e flexibilidade nas funções, visando à intensificação da exploração sobre a força de trabalho; melhor aproveitamento do tempo, estoque mínimo e terceirização

de parte da produção (ANTUNES, 1999, *apud* MIRANDA, 2006, p. 2).

Conforme já destacado em vasta literatura, esse novo padrão repercute, danosamente, no mundo do trabalho, instaurando

... formas diferenciadas e cada vez mais violentas de alienação ou superexploração do conjunto da classe trabalhadora. As políticas neoliberais de desregulamentação, flexibilização do trabalho e destruição da esfera pública materializam, de forma conjugada, a exarcebação da face destrutiva do capital. A destruição mais visível é a do conjunto dos direitos sociais e subjetivos duramente conquistados pela classe trabalhadora e a instauração de uma insuportável e desintegradora provisoriedade e insegurança (FRIGOTTO, 2001, p. 32).

Idêntico entendimento é manifesto por Ricardo Antunes (2002), para quem os processos de desregulamentação - ou flexibilização - dos direitos sociais, historicamente conquistados pelos trabalhadores, cumpre o papel de “dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase” (ANTUNES, 2002, p. 24). Um outro traço marcante da desregulamentação diz respeito à tendência à subproletarização do trabalho, caracterizada pelas modalidades de trabalho precarizado: parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, dentre tantas. Recorrendo a Alain Bihl (1991), Antunes conclui que

... essas diversas categorias de trabalhadores têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas

legais vigentes ou acordadas e a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial (ANTUNES, 2002, p. 52).

Ainda configurando o trabalho sob o toyotismo, o autor ora referenciado destaca a “chamada ‘polivalência’” do trabalhador, caracterizada pela “capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando ‘várias tarefas simples’”. Dessa forma, criam-se os “trabalhadores multifuncionais”, conforme denominação de Coriat (1992), referida pelo autor (ANTUNES, 2002, p. 34, destaques do original).

Também pautadas nos parâmetros do modelo de acumulação flexível e elemento integrante do processo de reconfiguração do Estado, as reformas da educação, instauradas a partir da segunda metade da década de 1990, transplantam, para o setor, estratégias basilares do Estado mínimo, como a lógica mercantil e a gestão de qualidade total, vigente na esfera produtiva da economia.

Tais reformas, de que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) constitui o passo inicial e a face mais visível, compreendem uma articulada ação do Governo Federal - secundado por Estados e municípios - nos campos da legislação, do planejamento e das ações, expressas em programas específicos.

Desse modo, a LDB minimalista (SAVIANI, 1997) constitui-se como um prenúncio da reconfiguração neoliberal da educação brasileira, ainda que tímido, porquanto resulta da estratégia - similar à adotada quando da discussão da primeira LDB, Lei nº 4024 / 1961 - de mesclar dispositivos constantes

dos projetos em disputa, pautados em lógicas antagônicas. Nessa direção, o Poder Executivo Central

... adotou a velha prática de fazer valer seu projeto de educação, dispensando a velha forma de imposição de um documento elaborado em gabinete. Aplicou uma nova maneira de ir esvaziando o projeto que inicialmente expressava a vontade coletiva, ao mesmo tempo em que foi nele introduzindo algumas alterações. Dessa maneira, impôs o seu projeto através de duas técnicas fundamentais: a da sobreposição de seu texto ao texto do projeto coletivo e a da criação de lacunas a serem preenchidas com reformas setorizadas (SILVA, 1998, p. 28)

Materializações do novo papel assumido pelo Ministério da Educação, tais reformas setorizadas consubstanciam o modelo de uma pretensa descentralização em que, pela concentração das decisões político-estratégicas, esse Ministério intensifica o controle sobre as instâncias subnacionais - Estados e municípios - e sobre o trabalho dos professores, mediante um leque de ações, dentre as quais : a criação e implementação do sistema nacional de avaliação; o estabelecimento de parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional; o desenvolvimento de "estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam a atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na [...] reforma (GENTILI, p. 27); a avaliação e

Respectivamente, o projeto progressista, construído com a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, aprovado na Câmara dos Deputados, e o projeto neoliberal, elaborado pelo senador Darcy Ribeiro, apresentado ao Senado.

a provisão dos livros didáticos; e o apoio a programas de gerenciamento escolar.

Sob a égide desse novo ordenamento ideológico e institucional, instaura-se um processo com dupla dimensão: de um lado, o esvaziamento da dimensão ético-político do movimento organizado dos profissionais da educação, a desarticulação dos mecanismos unificados de negociação com as organizações dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria necessidade das entidades sindicais); e, de outro, a precarização do trabalho docente, a flexibilização das formas de contratação e das retribuições salariais dos docentes, nos diversos níveis e redes de ensino.

Como consequência desse processo, e em concomitância com o movimento mais amplo de refluxo da organização popular, as entidades representativas dos trabalhadores da educação perdem força organizativa, alcançando relativa - e transitória - mobilização apenas no âmbito das reivindicações econômico-corporativas. Nessa conjuntura propícia, recrudescem ou surgem novos elementos característicos da precarização do trabalho docente, dentre os quais se destacam:

- a flexibilização das relações trabalhistas, pela adoção de formas variadas de prestação de serviços em caráter temporário;
- a intensificação do trabalho, decorrente do aumento de alunos e de funções atribuídas ao professor;

· Embora já bastante enfatizado na literatura da área, entende-se necessário frisar que as medidas citadas - assim como toda a atual reforma educacional brasileira - pautam-se nas diretrizes estabelecidas, para a América Latina, por organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe - PROMEDLAC e o Banco Mundial (CEPAL.UNESCO, 1995; CORAGGIO, 1996; BRUNO, 1997; OLIVEIRA, 1997; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

- a transmutação da profissionalização na vaga categoria da valorização, cujos elementos constitutivos carecem de precisão;
- a incorporação da lógica da empregabilidade e da polivalência, do que decorre a imputação, aos próprios trabalhadores da educação, da responsabilidade por seu sucesso profissional, apontado como decorrência de um ininterrupto processo de (re)qualificação profissional.

Em um esforço de síntese, a lógica orientadora da reforma neoliberal da educação, no que diz respeito à formação e ao trabalho docente, consubstancia-se

...[pela adoção do] peculiar estratagema de deslegitimação (...) [dos] saberes teóricos e práticos [dos professores], seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história do seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura constituir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. O resultado desse ideário é a quebra da organização sindical (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 99, *itálico no original*).

Variados são os reflexos, nos professores, dessa reconfiguração neoliberal das condições e relações em que se efetiva o trabalho docente. De pronto, a busca pela contínua (re)qualificação profissional desvirtua a noção da formação continuada, constituindo-se na procura da certificação rápida e - via de regra - de questionável consistência acadêmico-

científica. Não por coincidência, a responsabilização individual dos professores pela requalificação profissional, aliada à lógica de mercado, faz com que proliferem cursos de formação de curta duração, ministrados em instituições de ensino superior não-universitárias ou, até mesmo, universitárias, voltados, precipuamente, à finalidade de proporcionar “um aumento considerável de receita” a essas instituições (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1170).

Outra manifestação bastante nítida dessa nova configuração do trabalho docente, constatada em pesquisas acadêmicas, diz respeito aos prejuízos à saúde mental do professor, decorrentes do processo de intensificação do trabalho, caracterizado pela sobrecarga de funções assumidas pelos professores, extrapolando o prescrito para sua atividade.

Na realidade, o professor provoca uma intensificação do seu trabalho para responder a uma demanda externa, que não é proveniente de uma fonte identificável, como o estereótipo do gerente taylorizado, mas são de origens difusas.

Muitas das demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por ele, que não detém meios nem condições de trabalho para tal, e daí advém o lado perverso da auto-intensificação, que causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga (OLIVEIRA *et al.*, *sd.*, p.10).

Contraditoriamente, tal sobrecarga de trabalho ocorre articulada a uma maior precarização de suas condições de trabalho, incluindo salários, aspecto em que se observa, ademais, uma grande disparidade entre as regiões do país (LÜDKE; BOING, 2004). A perda do poder aquisitivo, fruto da deterioração salarial, determina restrições no acesso a bens

culturais, como a aquisição na compra de livros e na frequência a museus, teatros, cinemas, dentre outros. Referindo-se aos relatos colhidos em suas pesquisas, Isabel Lelis (2001) afirma que "...o sentimento manifestado é o da perda gradativa do gosto pela leitura, das restrições vividas em termos do acesso a bens culturais com desdobramento sobre o estilo de vida e o trabalho [das] profissionais" (LELIS, 2001, p. 43).

Por fim, a flexibilização das relações de trabalho e a transmutação da profissionalização em valorização tornam letra morta parte dos dispositivos constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), em seu artigo 67, quais sejam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para tal fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho.

Os entendimentos ora expostos constituem o quadro de referência para a reflexão sobre os dados relativos ao trabalho docente em redes públicas municipais do estado da Paraíba.

TRABALHO DOCENTE EM MUNICÍPIOS PARAIBANOS

Conforme explicitado logo no início deste artigo, duas pesquisas propiciaram os dados com os quais se procede a uma primeira aproximação à realidade do trabalho docente no Estado da Paraíba.

A primeira, *Educação municipal e democratização: um perfil*, circunscreveu-se à 3ª Regional de Ensino do Estado da Paraíba, integrada por 41 (quarenta e um) municípios - doze dos quais são novos municípios, criados no ano de 1997 - e polarizada por Campina Grande.

Em sua quase totalidade, a Regional é constituída de pequenos municípios - populações inferiores a 30.000 habitantes - e que, embora classificados como de médio desenvolvimento, pelo Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2000), apresentam, em sua quase totalidade, à exceção de cinco municípios, percentuais médios de pobreza superiores a 60%.

Os dados aqui apresentados, relativos ao universo estudado, foram obtidos mediante a análise documental, notadamente, os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos municípios, enviados, por via postal, pelos dirigentes municipais de educação. Cabe registrar a dificuldade enfrentada para recolher esses documentos legais, uma vez que algumas Secretarias alegaram extravio da documentação, na transição de governo; outras informaram possuir o Plano, mas não enviaram cópia, apesar dos reiterados pedidos.

Já a segunda pesquisa, *Trabalho docente: um olhar, a partir do curso de Pedagogia do Centro de Humanidades*, foi desenvolvida junto aos alunos do Curso de Pedagogia, vinculados ao PEC-RP, matriculados nos dois primeiros períodos do Curso. Pode-se, de forma bastante ligeira, caracterizar esses alunos como segue:

Para fins administrativos, a Secretaria Estadual da Educação e Cultura subdivide a Paraíba em 12 Regionais.

- amplo predomínio do sexo feminino, representando um percentual de 93% das turmas;
- significativa maioria de professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental (71,5%), mas já se fazendo presente um percentual (21,5%) nada desprezível de professores da educação infantil;
- sensível diferenciação na faixa etária, abrangendo alunos dos 21 aos 46 anos;
- forte concentração de professores com até dez anos de magistério (64,3%) e reduzido número com mais de 20 anos (21,5%).

Os dados aqui apresentados foram obtidos por meio de relatos dos alunos-professores - emitidos em memoriais de formação e nas discussões acerca da profissão docente no Brasil, ocorridas na disciplina História da Educação -, e de formulários de sondagem, levantando questões acerca do trabalho docente e da formação recebida no Curso de Pedagogia.

Como norteamento dos estudos, adotaram-se algumas categorias, selecionadas dentre as características do modelo de acumulação flexível, como sejam:

- flexibilização das relações trabalhistas - prestação de serviços em caráter temporário e terceirização dos serviços educacionais;
- fragilização da profissionalização - regulamentação da carreira; formas de ingresso e progressão funcional; remuneração;
- intensificação do trabalho - jornada de trabalho; funções atribuídas ao professor.

Quanto à primeira categoria, não se encontraram, entre os alunos do Curso de Pedagogia, exemplos de formas precárias de contratação, já que ser professor efetivo das redes públicas constitui uma das exigências para a participação no PEC-RP. Considerando o universo da pesquisa, essas formas são encontradas no município de Campina Grande, cuja rede municipal conta com professores prestadores de serviço, contratados por intermédio de uma cooperativa, sem qualquer vínculo trabalhista com o poder público.

Em se tratando dos aspectos constituintes da categoria fragilização da profissionalização, o documento analisado permite visualizar as contradições da política oficial: por um lado, a institucionalização da carreira, pela via de um dispositivo legal, fortalece a profissão. Por outro, a leitura dos textos dos Planos de Carreira revela fragilidades, notadamente no tocante à remuneração e ao estímulo à capacitação.

No tocante às duas últimas categorias norteadoras dos estudos, os instrumentos disponíveis não permitiram a sua devida configuração, tornando necessárias abordagens complementares, destacando-se, por ora, apenas algumas indicações preliminares, a iniciar por aspectos dos Planos de Carreira, como sejam:

- todos repetem o disposto na Constituição Federal acerca do ingresso na carreira, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos;

- maioria significativa (75%) adota o regime estatutário, a jornada de trabalho de 25 horas - 20 horas de aula e cinco horas de atividades de planejamento e similares - e prevê a possibilidade de o professor dobrar a carga horária de aula. Essa

dobra, no entanto, não duplica os salários - o acréscimo situa-se entre 70% e 80% - e reduz as horas de atividade - para 40 horas-aula, oito horas-atividade;

- maioria ainda expressiva (62,5%) prevê o afastamento para cursos de formação, nos níveis de graduação e pós-graduação, condicionando sua efetivação a uma regulamentação posterior - até o momento, não ocorrida -, assim como assegura a progressão vertical por titulação e estabelece um adicional à remuneração em decorrência da titulação - no nível da pós-graduação;

- idêntico percentual dispõe sobre o afastamento para participação em eventos acadêmicos ou sindicais, também remetendo, à legislação posterior - até agora, inexistente -, o estabelecimento das normas para a autorização desse afastamento;

- metade dos Planos organiza os cargos de professor segundo a etapa em que o docente atua. Esse percentual corresponde, ainda, aos Planos que incluem um artigo referente à valorização dos profissionais da educação e um outro, tratando das funções dos professores, nos quais são repetidos, literalmente, os constantes da LDB:

- número restrito (25%) de Planos contempla o afastamento para atividades de formação continuada, novamente, condicionando sua efetivação a uma - jamais emitida - regulamentação posterior;

- nenhum dos Planos estabelece piso salarial, apresentando as tabelas de remuneração como anexos.

Faz-se pertinente observar que, dos 41 municípios constituintes do universo da pesquisa, apenas 23 enviaram as cópias dos seus Planos de Carreira. Os demais, ou declararam não possuírem (dois) ou não responderam (16), permitindo a dúvida acerca da existência desses Planos, o que indica certa fragilização da profissão docente em mais de 40% dos municípios estudados.

Em se tratando dos alunos de Pedagogia, vinculados ao PEC-RP, os dados coletados evidenciaram dois elementos denotadores de precarização do trabalho docente:

- a) o ingresso na profissão, para um expressivo número dos pesquisados, decorreu de indicação, feita por algum político;
- b) a grande maioria - e a quase totalidade dos que trabalham na educação infantil - não possuía, ao ingressar no magistério, a formação legalmente exigida, demonstrando a persistência da figura do professor leigo, no universo estudado.

Compatível com esses traços de precarização, em nenhum dos memoriais, elaborados por esses alunos, há qualquer referência a questões salariais, a filiação sindical ou outro aspecto atinente às dimensões trabalhista e política.

Por fim, pôde-se constatar, no universo dos alunos-professores do Curso de Pedagogia, a restrição ao acesso aos bens culturais: conforme suas declarações, pouco lêem, não freqüentam teatro e, raramente, vão ao cinema, apontando, como justificativa, a falta de tempo, dada a jornada de trabalho que cumprem, e de recursos financeiros.

Assim alijados do acesso a elementos mais elaborados da cultura, os professores pesquisados têm sua própria

formação humana comprometida, o que repercute, diretamente, no seu trabalho, pois

... [o] trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização (DUARTE, 2003, p. 34)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lúcio Flávio de. De JK a FHC: apontamentos para as lutas sociais no Brasil contemporâneo. In: OURIQUES, Nildo Domingos, RAMPINELLI, Waldir José (org.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1997. p. 39-63.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002. 200 p.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000, 176 p.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: _____; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 21-46.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; _____ (org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 352 p.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17. 2001. p. 40-49.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. *Caminhos da profissão e da profissionalização docentes*. *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1159-1180.

MIRANDA, Kênia. *As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho*. 2006. 12 f. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_visemimnario/trabalho_eixo_tematico.htm> Acesso em 15 de março de 2008.

MONLEVADE, João. *13 lições sobre fazer-se educador no Brasil*. Brasília: Idéia, 2001. 80 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* *Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor*. s.d. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos>. Acesso em 10 de novembro de 2007.

PAULO NETTO, José. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 75-89.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. *Formação e profissionalização docente: um olhar, a partir do Curso de Pedagogia do Centro de Humanidades*. Projeto de pesquisa. 2007. 10 f. Mimeo.

SADER, Emir Simão. *A transição no Brasil: da ditadura à democracia?* 12. ed. São Paulo: Atual, 1998. 92 p. (Série história viva).

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997. 242 p. (Coleção educação contemporânea).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 140 p. (O Que Você Precisa Saber Sobre ...)

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. *A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal*. In:

_____; MACHADO, Lourdes Marcelino (org.). *LDB: trajetória para a cidadania?* 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 23-32.

PARTE 2

***Trabalho e formação docente:
concepções e diretrizes***

Recortes da história do pensamento educacional de professores no exercício de seu ofício de educar

Maria de Fátima Félix Rosar
UFMA

IDÉIAS INICIAIS - PROVOCAÇÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Somos professores e podemos ser mestres inesquecíveis.

Nossa identidade como educadores é parte substancial de nossa subjetividade, entretanto quase nunca paramos para refletir sobre a nossa identidade. Qual é a nossa identidade como educadores e de que modo ela se constitui historicamente?

Ao delimitar o tema que pretendo desenvolver durante a nossa reflexão não pensei em professores, na condição individual, pessoal, de cada um de nós, mas nos professores que realizam seu ofício de educar ao longo da história da educação no Brasil, realizando a prática do trabalho pedagógico, como trabalhadores intelectuais.

Associei essa reflexão às condições de formação dos professores que deixam as salas de aulas dos cursos de magistério e de Pedagogia, bem como as salas de cursos de licenciatura e adentram as salas de aula do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, investidos da certificação para o exercício do magistério.

Sem que se reflita sobre o passado será sempre mais difícil compreender o presente, portanto, faz-se necessário, resgatarmos os momentos mais marcantes da nossa história, para que se faça um trabalho de reconstrução das bases da identidade dos professores, do seu pensamento educacional e de suas práticas educativas em meio aos diversos movimentos que caracterizaram a luta pela educação pública no Brasil.

Não se fará, nesse texto, esse percurso que merece ser definido como objeto de uma pesquisa ampla, profunda e contextualizada na história do país e na historiografia da história da educação. O tratamento dispensado ao tema nesse momento, tem caráter de provocação teórico-metodológica, de modo que possa vir a ser priorizada essa temática na agenda da pesquisa dos educadores marxistas pela necessidade que há de se priorizar estudos mais reveladores de como na prática pedagógica se realiza a tendência do “sincretismo pedagógico”¹, que se faz fortemente presente na educação nacional.

PRIMEIRO CONFLITO POLÍTICO-IDEOLÓGICO E PEDAGÓGICO

Tomamos como marco inicial desse processo, o momento posterior à Revolução de 30, de modo a destacar o conteúdo do movimento escolanovista pela sua importância na definição do campo em que se construiria o ideário de educação e de

¹ Estou cunhando esse termo para identificar a expressão do pensamento educacional dos professores, que em sua grande maioria, têm tecido uma colcha de retalhos, na qual são costurados fragmentos de várias tendências teórico-metodológicas, que convivem articuladas por esse método do *patch-work*, como se pudessem estar todas reunidas sob uma mesma lógica de pensar, quer seja formal, quer seja dialética, de forma integrada e apaziguada.

educador, resultante da tensão entre os pioneiros da educação e os educadores católicos.

Pode-se dizer que emerge desse confronto político-ideológico e pedagógico um primeiro grande vetor para a formação de professores. De fato, o que se apresenta como concepção de educação à época, corresponde a uma composição eclética e, em grande medida, contraditória. No campo do movimento dos pioneiros da educação estavam mesclados princípios liberais, elitistas, igualitaristas e socialistas, enquanto no campo da associação dos educadores católicos se consolidava a concepção de que religião e educação são indissociáveis, portanto, a educação seria proporcionada ao povo pela elite católica capaz de instruí-lo, segundo os princípios da moral cristã (SAVIANI, 2007, p. 249-259).

Enquanto funda-se uma universidade pública - a Universidade do Brasil, em 1937, eram criadas a Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1946, recebendo o título de Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1947, por concessão da Sagrada Congregação de Seminários e Universidades da Santa Sé. Na sequência do programa de criação de universidades, desencadeado pela atuação dos líderes católicos organizados no Centro Dom Vital (Dom Sebastião Leme, Jackson Figueredo, Alceu Amoroso Lima, Pe. Leonel Franca) foram criadas mais 12 universidades católicas de 1946 a 1994.

Foram elas: PUC-SP (1946/1947), PUC-RGS (1948), PUC-Campinas (1955), PUC-MG (1958), PUC-PR (1959), Universidade Católica de Goiás (1960), de Pernambuco (1961), de Salvador (1961), de Petrópolis (1962), de Santos (1986), de Mato Grosso do Sul (1993), de Brasília (1994).

Estava dada, a partir dos anos 40, a condição para que viessem a se formar os intelectuais que seriam em muitos

momentos burocratas do Estado, ocupando postos-chave dos Ministérios dos governos de Vargas, Dutra e Kubitschek, além de formadores de professores ao longo da história das Escolas Normais criadas, a partir da década de 30.

A Igreja Católica no Brasil, através de seus representantes mais importantes, havia encetado uma longa e vigorosa disputa com os setores da sociedade considerados perigosos para a formação humana, porque eram alinhados aos ideais liberais e, em certo momento, até considerados como comunistas.

Para os católicos como Alceu Amoroso Lima um dos líderes conservadores, muito atuante nas esferas governamentais, e o Pe. Leonel Franca, era muito importante a formação em nível superior, tanto que além da criação das universidades católicas foi criada a Associação dos Universitários Católicos do Rio de Janeiro, cujo objetivo era, segundo seus Estatutos: “completar a instrução e a educação religiosa de seus membros”; “preparar católicos militantes tanto na vida particular quanto na vida pública”; e “coordenar as forças vivas da mocidade brasileira a fim de ser restaurada a ordem social cristã no Brasil” (SAVIANI, 2007, p. 259).

Essa instrução religiosa estava fundamentada, predominantemente, na filosofia aristotélica desenvolvida por São Tomás de Aquino, que na obra *De Magistro* definiu a perspectiva da prática educativa, distinguindo o que é potencial e atual.

Ao negar a concepção das idéias inatas, como reserva sempre disponível do espírito do conhecimento, S. Tomás considerou que o ensino era uma actividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade actual. Este processo, quer pelo lado do educador, quer pelo do próprio

aluno, implica uma actividade. Alargando este ponto de vista a todo o trabalho educativo, S. Tomás pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorear da natureza falível do homem. Mas esta actividade não tem a sua origem no próprio homem, nem é este que a dirige; as suas regras foram estabelecidas definitivamente nas Santas Escrituras, no apelo de Cristo para o ensino de todos os povos; o seu êxito está sempre ligado à graça da Providência. Não há criação independente na actividade do homem; esta não é mais do que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem” (SUCHODOLSKI, 1978, p. 21-22).

Essa vertente do pensamento educacional brasileiro, nos anos 30, teve influência marcante na concepção e organização do currículo das escolas de formação de professores no Brasil, nas décadas de 40, 50 e 60, basta lembrarmos que, nos Cursos de Filosofia e depois de Pedagogia houve uma predominância de professores oriundos dos seminários, como padres e ex-padres. Embora nem todos tenham sido adeptos da visão aristotélico-tomista, a maioria protagonizou a defesa do ensino religioso durante o episódio da luta contra a definição de um sistema de ensino laico e gratuito no Brasil.

Na realidade, originalmente, as posições mais conservadoras do movimento de educadores cristãos, ainda nos anos 30, expressava a idéia de que melhor seria que o povo não fosse instruído para ficar “a salvo dos efeitos desagregadores da instrução laica.” Desse modo, poderiam ser preservadas “as mais puras virtudes da alma brasileira” (MEDEIROS, 1978, apud SAVIANI, 2007, p. 258).

Se por um lado, podemos observar, ainda na atualidade, a forte inspiração desse ideário católico nos debates sobre a

educação nacional, tal como se sucederam durante a Constituinte de 1988, na luta pela LDB de 1996, e, mais recentemente, na luta pela definição da obrigatoriedade do ensino religioso, nem sempre essa força da Igreja Católica foi exitosa em todas as suas campanhas, porque houve, por outro lado, uma forte representação do pensamento laico e liberal, motivando o debate com os representantes do clero e do segmento civil, liderado por Jackson Figueiredo e Alceu Amoroso Lima. Este último fez escola de formação de novos intelectuais, juristas, como Sobral Pinto, literatos reunidos na ABL, estendendo sua participação inclusive ao Congresso Nacional. Foi também responsável pela criação da Associação dos Universitários Católicos, transformada, em 1935, na JUC, bem como pela criação, em 1932, do Instituto Católico de Estudos Superiores (SAVIANI, 2007, p. 259).

No campo do pensamento laico e liberal, predominou a influência dos pioneiros da educação na divulgação e implantação das concepções e práticas escolanovistas e, talvez, essa também seja uma das mais fortes fontes de inspiração na trajetória de um grande número de professores no Brasil, que inclusive, muito recentemente, tiveram revigoradas essas bases conceituais, através da onda da pedagogia do “aprender a aprender” amplamente difundida como conteúdo das reformas educativas dos anos 90 (DUARTE, 2001).

Os pedagogos liberais elaboraram uma visão muito orgânica para o desenvolvimento da educação nacional. Podemos lembrar, como observa Saviani (2007, p. 251), que o seu Programa de Reconstrução Educacional estava bem urdido em termos de fundamentos, princípios e diretrizes. São tratados, em primeiro lugar, os fundamentos filosóficos e sociais, mediante a definição das finalidades e dos valores

que lhe fundamentam. Depois são explicitadas as bases políticas e administrativas, configurando as relações entre o Estado e a educação, para determinadas características da função educativa. O exercício dessa função é delineado mediante a explicitação das bases (conceitos e fundamentos) da Escola Nova, para o desenvolvimento do processo educativo. A partir da definição desse referencial básico, foram propostas as diretrizes do Plano de Reconstrução Educacional.

Nesse plano foram previstos em linhas gerais: a organização do sistema, desde as escolas maternas até o nível de ensino superior, a questão da formação dos professores, o papel da escola para o desenvolvimento pessoal e social, dado o dever do Estado em realizar a educação para o fortalecimento da democracia.

Ainda que o texto seja reconhecidamente considerado contraditório, dada a presença de educadores alinhados ao socialismo, como Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Edgar Süssekind de Mendonça e Pachcoal Leme, algumas passagens do manifesto redigido por Fernando Azevedo revelava forte indício da negociação que houve entre os pioneiros, deixando-se explicitar a contradição entre as várias tendências presentes no movimento dos educadores.

Saviani (2007, p. 252) destaca algumas dessas passagens. Ele afirma: *“Aliás, a menção à concepção educacional ‘ cujo embrião já se disse ter se gerado no seio das usinas’, seguida da afirmação: o trabalho ‘ não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método suscetível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos’”* (Manifesto, 1984, p. 411-412) parece extraída de *O Capital*, na seguinte passagem: *‘Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Owen, brotou o germe da educação do*

futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, construindo-se um método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX, 1968, p. 554).

Evidencia-se assim que, ao lado da concepção escolanovista que veio, seguramente, influenciar a composição de um pensamento pedagógico, em certa medida ambivalente, dada a forte influência do pensamento religioso nas Escolas Normais e nos Cursos de Pedagogia, também se evidenciava um resquício de concepção socialista da educação, que foi sendo diluído na medida em que os intelectuais escolanovistas dedicaram-se à produção de uma ampla literatura destinada a difundir o ideário da Pedagogia de Dewey.

Essa intenção de definir e controlar, em certa medida, o desenvolvimento da educação nacional ficou muito clara, ao analisarmos a estratégia concebida por Fernando Azevedo e Anísio Teixeira para a divulgação do Manifesto dos Pioneiros no dia 19 de março de 1932. Foi efetivada uma publicação simultânea, na mesma data, em jornais dos diversos estados da federação, desde o Rio, São Paulo, dando amplo conhecimento do seu conteúdo, de modo a colocar em

2. Das viagens de estudos de Anísio Teixeira aos Estados Unidos, em 1927 e em 1929, resultou uma produção acadêmica visivelmente influenciada pelo seu contato com a obra de John Dewey, com quem realizou cursos, durante o seu mestrado na Universidade de Columbia. Em 1928, Teixeira publicou *Aspectos americanos da educação*; em 1930, publicou *Vida e Educação*, contendo dois ensaios de Dewey por ele traduzidos: “A Criança e o programa escolar” e “Interesse e esforço”; em 1931, atuando como diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, escreveu o livro *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*; em 1933, publicou *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. A partir de 1968, essa obra teve o título alterado, ficando *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Em 1936, publicou *Educação para a democracia: uma introdução à administração educacional* (SAVIANI, 2007).

destaque o posicionamento político de seus autores, como defensores da educação e da democracia. Foram signatários do Manifesto 26 educadores, sendo nove deles diretamente ligados à Anísio Teixeira, nos setores da instrução pública do Distrito Federal, sob sua coordenação.

Naturalmente, desencadeou-se uma batalha ideológica entre os católicos e liberais, pois, a partir da publicação do Manifesto ocorreram sucessivas publicações de artigos em jornais de grande circulação, com manifestações de apoio e de repúdio. Tristão de Ataíde (pseudônimo de Alceu Amoroso Lima) publicou no dia 23 de março, um artigo com o título “Absolutismo pedagógico” em que atribuía ao texto do Manifesto a expressão de uma postura anticristã, antinacional, antiliberal, anti-humano e anticatólico (SAVIANI, 2007, p. 254).

A reação de Alceu fazia ecoar o conflito que havia se produzido no Renascimento, quando se iniciou a grande onda de secularização da vida. Seu temor, tal como ocorreu entre os cristãos da Idade Média, era admitir que a autoridade da Igreja fosse questionada e que os ideais, as normas, os mandamentos, as concepções de origem católica fossem sendo abalados diante do confronto estabelecido com as concepções científicas e pedagógicas que começavam a circular mais amplamente no meio dos intelectuais brasileiros.

3 Fernando de Azevedo, Júlio Afrânio Peixoto, Antonio de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Edgar Roquette-Pinto, José Getúlio da Frota Pessoa, Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet, Mário Casasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, J.P.Fontenelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Hermes Lima, Atilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Sezefredo Garcia de Rezende, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Rodrigues Gomes (SAVIANI, 2007, p. 235-239).

O movimento da reforma, tal como ocorreu na Idade Média, tinha dado origem ao acirramento da contradição entre os princípios que devem vigorar em “todo lugar e sempre” e as necessidades que caracterizam os homens em cada lugar e em cada tempo (SUCHOLDOSKI, 1978, p. 25).

De fato, no Brasil essa ideologia circulava, de modo controvérsico, pelos meandros da Igreja conservadora, bem como do Estado, igualmente dominado por forças conservadoras. O matiz da laicidade ou da religiosidade que se expressava mais fortemente num ou noutro grupo, jamais impediu que se construíssem as alianças entre adversários, no momento em que se fez mais evidente o movimento de resistência de segmentos mais alinhados a um pensamento de caráter anarquista ou comunista.

A história da luta de classes em todo o processo histórico de desenvolvimento do capitalismo demonstra em diversos países, em diferentes conjunturas, que existe, acima de qualquer disputa entre frações de classe, a unificação de objetivos e de estratégias, quando se trata de combater forças oriundas do movimento das classes potencialmente revolucionárias.

Saviani mostra exemplos desse modo de operação entre adversários que se tornam aliados, para além das querelas de partidos ou de programas políticos. A Associação Brasileira de Educação, por exemplo, envolveu-se tanto com assuntos de ordem religiosa, bem como com os assuntos político-partidários, mesmo tendo em suas fileiras ateus, católicos, militantes defensores de uma associação apolítica e ainda defensores de que a associação deveria se posicionar em termos político-partidário, o que ensejou o engajamento de muitos educadores no Partido Democrático do Distrito Federal, em 1927 (SAVIANI, 2007, p. 229).

A inserção dos educadores que se tornaram líderes do processo de “reconstrução da educação nacional” no governo do Distrito Federal e no próprio Ministério da Educação, durante o primeiro governo de Vargas, mostra o quanto era contraditória a associação dos pioneiros liberais com a política autoritária do Ministério da Educação, definida a partir dos decretos do governo provisório, editados em abril de 1931. Por outro lado, a Igreja decidiu apoiar o governo ao qual se opunha, para ter aprovadas e incluídas na Constituição de 1934 as suas teses católicas.

Foi, principalmente, Francisco Campos que mais se destacou nesse momento, usando estratégias de conciliação com setores opostos ao governo Vargas, fazendo-se criar formas de aproximação com a Igreja. Desse pacto resultou a expansão da liderança de Alceu Amoroso Lima, que passou a influenciar a política educacional, mantendo diálogo sistemático com Campos e Capanema, de tal modo que também passou a participar do processo de escolha de técnicos e intelectuais para assumirem os cargos governamentais.

Com essa aproximação diluiu-se a oposição da Igreja ao monopólio do Estado, em termos de administração da educação, transferindo para os renovadores a responsabilidade por essa crítica à centralização do Estado. Esse jogo entre forças que haviam se posicionado em lados opostos foi magistralmente conduzido pelo governo de Vargas, que realizou a implantação de uma política de modernização conservadora, ao reunir num mesmo projeto nacional o ideário de preservação da ordem social e a renovação pedagógica. Com a Igreja, apoiando e fortalecendo o poder do governo Vargas, poderiam ser introduzidas todas as propostas técnicas defendidas pelos renovadores.

Sob essa ótica, não apenas Alceu Amoroso Lima assumiu uma posição privilegiada no contexto da estrutura do Estado,

mas igualmente, os pioneiros como Lourenço Filho, Nóbrega da Cunha, Roquette Pinto, Mário Casasanta, Jônatas Serrano e até mesmo Fernando de Azevedo, estiveram em diferentes posições, realizando um trabalho de fortalecimento desse processo de modernização conservadora. (SAVIANI, 2007, p.271). Aliás, foi Azevedo que mais tarde deixaria ainda mais clara a sua opção política, ao fazer a apologia à Constituição de 1937, reputando-a como “a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação”. (AZEVEDO,1971, p. 694 apud SAVIANI, 2007, p. 198). Para ele, a concepção do ensino técnico estabelecido como dever do Estado e ofertado com a cooperação das indústrias significava um grande avanço, no sentido da preparação de mão-de-obra necessária ao desenvolvimento industrial do país.

Sendo um dos principais defensores do escolanovismo, Azevedo dedicou-se ao desenvolvimento da sociologia, enquanto Lourenço Filho estava mais dedicado às dimensões psicológicas do processo de ensino-aprendizagem. Curioso é encontrar na obra de Azevedo uma grande mistura entre diferentes pensadores, como Durkheim, Mannheim, Karl Marx e Engels. Ele afirma em “História de minha vida” (1971a, p. 210) que mantendo-se fiel à distinção entre ciência e ideologia, tornou-se socialista, sob a inspiração de Karl Marx, mas sob a influência de Durkheim tornou-se sociólogo e um dos fundadores dessa cadeira nos cursos de formação de professores no Brasil.

Era visível que ao pensamento católico, de caráter aristotélico-tomista, estava se confrontando um pensamento

4 Foi no Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação Caetano de Campos (Escola Normal de São Paulo), que lecionou a convite de Lourenço Filho a cadeira de sociologia (1929), depois tornando-se catedrático da mesma, em 1931 (SAVIANI, 2007 p. 206).

laico, de caráter cientificista, representado pela ampla produção dos renovadores que não apenas passaram a liderar reformas em vários estados da federação, mas introduziam suas ideias nos cursos das escolas normais, difundindo o ideário pedagógico do escolanovismo com muita desenvoltura.

Lourenço Filho, por exemplo, além de ter se dedicado ao ensino da disciplina psicologia, a partir da sua longa experiência como professor dessa disciplina, desde 1921, quando lecionou psicologia e pedagogia, na Escola Normal de Piracicaba, também desenvolveu estudos de psicologia aplicada (psicotécnico) que criaria as bases do IDORT (1931). Foi Lourenço e Roberto Mange que difundiram a psicotécnica no âmbito escolar e empresarial. Seus primeiros trabalhos foram desenvolvidos no Laboratório de Psicologia Experimental, enquanto Mange realizava também estudos psicotécnicos, na superintendência do curso de mecânica prática do Liceu de Artes e Ofícios (SAVIANI, 2007, p. 204).

O trabalho dos Pioneiros, analisado, tanto do ponto de vista, da elaboração do Manifesto, bem como das concepções materializadas no exercício de funções burocráticas e funções docentes, foi uma clara demonstração da possibilidade de construção de uma concepção educacional, que viria a alcançar uma grande influência na prática de educadores no Brasil, por muitas décadas, com visíveis repercussões ainda no atual cenário da educação nacional. Basta resgatarmos a estrutura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, para constatarmos essa capacidade que tiveram de elaborar idéias sobre as questões cruciais de um sistema educacional⁵, tais

5 Para um estudo aprofundado sobre o Manifesto dos Pioneiros, recomenda-se a leitura da História das Idéias Pedagógicas no Brasil produzida por Dermeval Saviani.

como a descentralização, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação, entre outras.

Entretanto, nesse campo de produção da ideologia educacional no período de 1932 a 1947, foram se manifestando e atuando os opositores do pensamento escolanovista, que poderiam ser identificados como ideólogos do Estado Novo, reconhecidos como pensadores influentes que ocuparam diversas pastas durante a ditadura Vargas. Destacam-se, particularmente, Francisco Campos, Oliveira Vianna, Azevedo Amaral e Gustavo Capanema.

Francisco Campos e Gustavo Capanema protagonizaram as reformas educacionais desse período, tendo tido o apoio e a influência da Igreja Católica, a partir dos acordos e concessões que foram sendo feitos, beneficiando o fortalecimento das relações entre as duas instituições mais influentes na definição dos rumos da “democracia brasileira”: o Estado e a Igreja.

Apesar da aparente derrota dos escolanovistas, Saviani destaca que, de fato, ocorreu um equilíbrio entre as forças religiosas e laicas, porque o que interessava à “‘trindade governamental’ (Vargas, Campos e Capanema)” era realizar uma síntese entre a ideologia de manutenção da ordem com as propostas de renovação educacional. A opção pela modernização conservadora significava: “enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova. Estes eram vistos como portadores de requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora” (SAVIANI, 2007, p. 270).

Essa tática produziu inclusive a adesão de alguns escolanovistas à administração estatal da educação no Governo

Vargas, tais como Lourenço Filho, diretor do INEP, instituído em 1938, como também aos movimentos de debate nacional, como foi o caso de Fernando Azevedo, que participou, na condição de membro da delegação de São Paulo, da I Conferência Nacional de Educação, promovida por Gustavo Capanema.

Esse movimento pendular entre a conciliação e a ruptura foi analisado por alguns pensadores brasileiros, destacando-se entre eles Michel Lebrun, para demonstrar como existe uma certa superficialidade nas posturas adotadas por destacados pensadores educacionais brasileiros e por renomadas autoridades responsáveis pela gestão da educação nacional, que com muita rapidez abrem mão de suas convicções, se for conveniente aderir às novas tendências, considerando-se que mantém muito vivo o desejo de permanecerem no poder, a qualquer preço.

Sem dúvida, essa constatação é mais frequente, do que se possa atentar. Poder-se-ia destacar até mesmo como um fenômeno mais permanente no campo da educação, se considerarmos que as tendências não-hegemônicas da educação brasileira, quando pareciam ter fornecido sustentação teórico-prática, ao exercício do ofício de um grande contingente de educadores, foram tremendamente abaladas pelo movimento pós-moderno que se fortaleceu, nos anos 90, em grande medida como resultado da debandada de alguns intelectuais, que se declaravam progressistas e alinhados com as forças políticas de esquerda, porém assumiram a direção política das reformas educativas no Brasil, realizando mais uma edição da modernização conservadora, dessa feita, sob a égide do Governo FHC, articulado com os organismos internacionais aos quais se subordinou.

Aliás, ainda no período anterior, de 1932 a 1947, Saviani, mostra como o ímpeto de muitos movimentos e de suas lideranças se diluiu rapidamente. Ao tratar de tendências não-hegemônicas e desse processo de adesão ao escolanovismo de educadores filiados ao anarquismo e ao marxismo, como foi o caso de Maria Lacerda de Moura, divulgadora do pensamento de Francisco Ferrer y Guardia, que, posteriormente, passou a produzir obras escolanovistas. Também foi o caso de João Penteadado, diretor da Escola Moderna no.1, que depois denominou-a de Escola Nova. Paschoal Lemme, identificado com o marxismo, integrou o Movimento dos Pioneiros, ressaltando-se inclusive a sua atuação conjunta com os liberais, ao assumir até mesmo uma função técnica no INEP, sob a direção de Lourenço Filho.

Igualmente, essa ambiguidade se evidenciou no próprio PCB, que aderiu ao movimento da revolução de 30, através do BOC e depois liderou a organização da ANL, uma ampla frente de representantes de setores liberais e de esquerda, na luta pela concretização de um projeto de revolução democrático-burguesa, como condição necessária para que se realizasse uma revolução socialista.

Por essa razão, em alguns momentos da história nacional e da própria história da educação, refletem-se essas posturas ambivalentes e contraditórias de pensadores, educadores, políticos, partidos, produzindo-se um processo de interpenetração entre tendências opostas, entre campos ideológicos distintos que diluem suas identidades, facilitando os movimentos de conciliação entre forças “supostamente” antagônicas.

Nos anos que sucederam à ditadura Vargas, essa tendência da movimentação dos educadores-intelectuais responsáveis pela condução da educação nacional e pela produção do

pensamento pedagógico, ficou bastante evidenciada durante o debate da Lei 4024/61.

Tendo sido promulgada uma nova Constituição para o país, em 1946, durante o Governo Dutra, Clemente Mariani, Ministro da Educação e Saúde, tomou providências para que se cumprisse o seu artigo 5o. em que estava prevista, como competência da União, definir as diretrizes e bases da educação nacional. A comissão constituída por Mariani permitiu que fosse predominante a participação dos renovadores da educação, ficando desfavorecida a ala dos educadores católicos. De 16 membros, 14 eram ligados ao pensamento de renovação pedagógica e somente dois eram representantes da Igreja: Alceu Amoroso Lima e Pe. Leonel Franca.

A apresentação do anteprojeto da LDB ao presidente Dutra, em exposição de motivos encaminhada pelo Ministro Clemente Mariani, ainda que fosse uma explícita declaração de síntese entre um ideário renovador e uma acomodação ao espectro político que reunia o PSD e a UDN, provocou uma grande celeuma, dada a reação do ex-Ministro Gustavo Capanema, que considerou o teor desse documento uma provocação às forças que mantiveram a ditadura Vargas e que haviam se dedicado ao aperfeiçoamento da educação nacional, inclusive com a colaboração de alguns dos pioneiros.

6 Sob a presidência de Lourenço Filho, foram convocados Almeida Júnior, Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly, Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem (ensino primário); Fernando de Azevedo, Alceu Amoroso Lima, Artur Filho, Joaquim Farias Goes e Maria Junqueira Schmidt (ensino médio); Pedro Calmon, Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, Pe. Leonel Franca e Levi Fernandes Carneiro (ensino superior). Fernando Azevedo e Anísio Teixeira também convidados não chegaram a assumir, mesmo tendo colaborado intensamente.

SEGUNDO CONFLITO POLÍTICO-IDEOLÓGICO E PEDAGÓGICO

A efetiva atuação de Capanema, elaborando um parecer desfavorável ao ante-projeto, apesar da argumentação apresentada pela Comissão, através de documento escrito por Almeida Júnior, comprometeu o andamento dos trabalhos, sendo arquivado o ante-projeto, em 1949. Somente em 1957 é retomada a discussão sobre o Projeto de LDB. Entretanto, desde o ano de 1956 tinha sido reiniciado o seu debate e havia sido gerada uma grande polêmica relativa ao confronto de interesses dos defensores das escolas confessionais, que segundo o Pe. Fonseca e Silva, estavam sendo ameaçados pela liderança de Almeida Júnior (relator) e de Anísio Teixeira (diretor do Inep e da Capes e o CBPE/CRPEs) nesse novo episódio de definição de diretrizes e bases da educação nacional.

Sendo objetadas no Congresso Nacional emendas que favoreciam a remuneração de professores de religião, o aumento da carga horária dessa disciplina e a contagem de pontos desses professores em concursos públicos, o Pe. Fonseca e Silva utilizou outros recursos, além de seus veementes discursos contra Anísio e Júnior. Ele dirigiu-se diretamente ao Ministro da Educação Clóvis Salgado, a quem encaminhou um memorial fazendo suas críticas aos intelectuais a quem atribuía aproximações explícitas com o pensamento comunista. A defesa de Anísio Teixeira em pronunciamento durante conferência realizada em setembro de 1956 em Ribeirão Preto, sob o título de “A escola pública, universal e gratuita” desencadeou uma ampla campanha de ataques à sua posição, interpretada pelos católicos como um ataque frontal à liberdade de escolha e de confronto com a Igreja Católica. Essa celeuma que tomou conta dos veículos de comunicação, fazendo uma

verdadeira batalha ideológica entre os dois grupos, tornou-se ainda mais ampliada quando Carlos Lacerda apresentou em 26 de novembro de 1958 um texto substitutivo que fazia uma forte inflexão para atender os interesses do setor das escolas particulares, que havia publicizado suas posições em seu Terceiro Congresso realizado em 1948.

Esse episódio do debate da primeira LDB, nos remete, sem dúvida alguma para o processo muito similar que viria a ocorrer quase 40 anos depois, ao se realizar a discussão nacional em torno da Nova LDB, cujo desfecho foi também sem dúvida uma grande decepção para os educadores que lutaram e permanecem lutando pela educação pública, laica, democrática e de qualidade social. O substitutivo Darcy Ribeiro teve uma função idêntica ao substitutivo Lacerda. Em momento crucial de acirramento do impasse entre forças mais progressistas e forças mais conservadoras, desferiu um golpe que nos levaria ao texto da atual LDB 9596/96, perpetuando a influência do setor privado e confessional nos rumos da educação brasileira.

Para Saviani, durante o debate da primeira LDB era possível identificar as seguintes correntes que se expressavam de modo distinto: os católicos de um lado e os defensores da escola pública, de outro, sendo que se diferenciavam em três correntes: liberal-idealista, liberal-pragmatista e socialista (2007, p. 289-293).

Da primeira corrente participaram os professores da USP: Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos. Júlio de Mesquita apoiava e dava suporte para essa corrente através do jornal O Estado de São Paulo. Para esses intelectuais, deve se respeitar a liberdade do ser humano e assegurar que a educação lhe proporcione desenvolver a sua humanidade.

A segunda corrente é denominada por Saviani de liberal-pragmatista e estava reunindo, naquele momento, os educadores que representavam o movimento renovador, destacando-se entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho, envolvidos no debate com os defensores da escola particular. Adeptos de John Dewey, esses educadores defendiam uma posição mais pragmática em defesa da educação pública e da escolarização adequada ao processo de desenvolvimento do país.

Na terceira corrente, está identificado Florestan Fernandes, como líder dessa tendência que procura compreender as determinações do processo de constituição da escola, considerando-a como espaço de contradição e de possibilidades de transformação, a partir do trabalho dos professores. Segundo Saviani, o trabalho incansável de Florestan permitiu que o debate sobre a escola pública alcançasse o âmbito dos sindicatos e das massas (2007, p. 291).

A realização de uma grande campanha, levou-o a proferir conferências realizadas “numa autêntica ‘peregrinação cívica e pedagógica’ que é um fato inédito nos anais de nossa história da educação”, como afirmou Roque Spencer Maciel de Barros, reconhecendo a valiosa contribuição de Florestan.

Naturalmente, o objeto do debate, a defesa da escola pública, reuniu em seu favor, todas as tendências, mesmo que elas não fossem compatíveis entre si. O pragmatismo de Dewey na defesa da adaptação dos indivíduos à sociedade, nem de longe poderia corresponder às aspirações de um socialista, que defendia a autonomia dos indivíduos e de sua capacidade de articulação do pensamento e da ação, em prol da transformação da sociedade de classes. Entretanto, naquele contexto, o mais importante era reunir forças para o combate,

pois um expressivo segmento da sociedade civil tinha se mobilizado, a partir da influência da Igreja, para defender a posição privatista.

Esse segmento tinha poder de ampliar a campanha favorável à defesa da livre escolha dos cidadãos, do respeito às escolas confessionais e à necessidade de se preservar nas escolas o ensino religioso obrigatório. A Revista Vozes, O Correio Paulistano (SP) e a Tribuna da Imprensa (RJ) fizeram divulgar matérias diversas sobre o tema da escola privada. De outro lado, também outros setores da imprensa se manifestaram, defendendo a escola pública, como foi o caso da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, A Revista Anhembi, O Estado de São Paulo. No caso dos jornais A Tribuna de Santos, A Folha da Manhã (Folha de SP), Jornal do Brasil e Correio da Manhã, ambos do Rio, havia espaço para a escola pública, embora essa não fosse uma posição única.

Pode-se perceber como nesse período entre 1957 e 1962 houve um verdadeiro bombardeio ideológico sobre os professores, levando-os também a se posicionarem a favor ou contra a campanha em defesa da escola pública. Em certos casos, manifestaram-se como um bloco mais consolidado, como foi o caso dos que, em 1960, assinaram um documento elaborado por Fernando de Azevedo, sob o título: “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, que reuniu 190 intelectuais posicionados em defesa da escola pública.

Esse confronto entre a corrente de educadores católicos e a corrente dos renovadores da educação não definiu campos absolutamente antagônicos, pois como bem observa Saviani, os educadores católicos, principalmente, através da Associação de Educadores Católicos, foram incorporando cada vez mais os princípios da Pedagogia Nova, imprimindo assim uma atualização ao seu ideário pedagógico, em que propunham

uma nova síntese entre a concepção humanista tradicional e os métodos da nova pedagogia.

Talvez essa posição de confluência entre posições distintas e uma certa prática de “sincretismo pedagógico” possa ser considerado até mesmo na atualidade como uma das características mais marcantes do percurso de formação e de prática dos professores em suas salas de aula no Brasil.

Em grande medida essa visão sincrética leva os professores a cultivarem posturas mais adaptadas às circunstâncias, ou seja, mesmo defendendo princípios de uma sociedade mais democrática, em que a escola pública pode ser considerada um espaço muito especial de construção de visões laicas e de caráter mais crítico em relação à desigualdade social, existe ao mesmo tempo, uma prática em que prevalece o princípio de como se pode obter vantagens nessa sociedade, mesmo que seja praticando também a exclusão dos outros, mediante o uso de mecanismos de competição e de concorrência desleal.

Assim, naquele momento da história da educação, para não perder a sua clientela, as escolas confessionais passaram a adotar métodos de uma pedagogia nova, mesmo conservando intacta a sua doutrina religiosa mais tradicional. Para isso, foi importado o pensamento de Lubienska⁷, que fez uma síntese de métodos pedagógicos renovados com a liturgia católica e com o conteúdo da Bíblia.

Essa tendência de produção de visões sincréticas pelos professores formadores e depois pelos professores atuantes em salas de aula dos diferentes níveis de ensino, tem sido, em grande medida, responsável pela oscilação ideológica que

7 Obras de Hélène Lubienska de Lenal foram muito difundidas nas escolas confessionais católicas no Estado de São Paulo. Entre outras, destacaram-se “Educação do homem consciente” e “Silêncio, gesto e palavra”.

se identifica nos movimentos docentes, de um modo geral, fazendo-o perder força de combate, diante da solidez que se encontra no campo do pensamento mais tradicional e articulado com forças políticas conservadoras.

Anísio Teixeira, considerado um dos educadores mais destacados do movimento da reconstrução da educação nacional, empenhado nas lutas pela educação pública, por exemplo, não deixou de buscar estar mais em acordo com os líderes da Igreja Católica, tendo se desdobrado no sentido de mostrar ao Pe. Fonseca e Silva e às autoridades eclesiásticas que suas posições nem de longe, confrontavam a doutrina da Igreja. Ao escrever para Dom Augusto da Silva, cardeal da Bahia, em 14 de abril de 1958, Anísio Teixeira tenta esclarecer suas idéias, fazendo ênfase na distinção de seu pensamento e dos marxistas no que dizia respeito à educação. Afirmava em seu texto que “jamais defendeu o monopólio estatal da educação; insistindo em seu respeito pela escola particular, a ponto de chegar mesmo a “sonhar com uma escola particular, que seja realmente livre e particular.” (VIDAL , 2000, p. 116 apud SAVIANI, 2007, p. 287).

Ainda destacando essa expressiva tendência ao “sincretismo pedagógico” pode-se constatar que mesmo os movimentos de educação popular que proliferaram no início dos anos 60, como o MEB (Movimento de Educação de Base, criado pela Igreja) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos⁸ continham em si mesmos uma forte influência do personalismo cristão e da fenomenologia existencial, embora conseguissem adaptar seus métodos sob a inspiração

8 Embora Saviani identifique na obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, uma forte presença de autores marxistas, ensejando “um diálogo entre a filosofia dialética e o marxismo” na realidade, a sua concepção era genuinamente hegeliana (SAVIANI, 2007, p. 328-329).

escolanovista e, mais tarde, adicionassem à sua prática também alguns elementos da Teologia da Libertação. (SAVIANI, 2007, p. 302).

Se seguirmos essa hipótese de pesquisa sobre o modo como se constrói o pensamento dos professores e de que modo ele se expressa no ofício de educar nas salas de aula, por todo o país, talvez possa se confirmar que permanece predominante a expressão de um conflito político-ideológico e pedagógico, que se recoloca em diferentes épocas da nossa história.

Para que se pudesse ter mais dados sobre como se expressou mais fortemente esse conflito, poder-se-ia seguir analisando os momentos em que foram mais explícitas essas posições, durante os debates que se deram em torno das elaborações das várias Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Planos Nacionais de Educação. Outra via muito fértil poderia ser aquela que nos indicasse de que modo os professores, no ímpeto de se esforçarem na busca por recursos para suas pesquisas e para projetos a serem desenvolvidos em suas escolas, começam a fazer alinhavos teórico-metodológicos de diferentes matizes, mostrando que a oscilação ideológica e política que se expressa no sincretismo pedagógico e no ecletismo teórico pode ser considerado um dos pontos mais nevrálgicos no processo de formação de professores.

No episódio que levou à votação da LDB de 1961 e, mais recentemente, na LDB aprovada em 1996, ficou clara a influência sofrida pelos educadores, que cederam às pressões dos grupos políticos hegemônicos, imprimindo ao texto da Lei uma enorme defasagem entre a construção coletiva realizada pelo movimento de docentes mais combativo e a elaboração final na qual se consagraram os termos e as restrições que os governos conservadores impuseram à educação nacional.

TERCEIRO CONFLITO POLÍTICO-IDEOLÓGICO

Nos anos 80, a transição entre a ditadura e um regime de normalidade democrática permitiu a introdução de novas perspectivas teóricas e metodológicas, que balizaram o debate sobre a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade. As concepções de educação tradicional, escolanovista e tecnicista foram reinterpretadas, de forma crítica, a partir da ótica da pedagogia dialética.

Os trabalhos pioneiros de um conjunto de intelectuais, que tiveram papel predominante nos programas de pós-graduação das principais universidades brasileiras, durante os anos 80, produziram um divisor de águas no grande oceano das produções científicas, permitindo-nos compreender a enorme diferença de conteúdo entre as pedagogias críticas e as pedagogias não-críticas, o pensamento educacional crítico marxista e o pensamento educacional integrado à ordem liberal conservadora (ROSAR, 2004, p. 5).

Entretanto, embora tivesse se produzido essa efervescência ideológica muito salutar, no caso da elaboração da nossa última LDB, Darcy Ribeiro protagonizou esse terrível golpe perpetrado contra a tendência mais avançada, de inspiração socialista, que tinha lutado para manter as propostas de uma pedagogia socialista, esboçadas, inicialmente, por Dermeval Saviani.

9 Casemiro dos Reis, Dermeval Saviani, Betty Oliveira, Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Elizabeth Xavier, Maria Luisa Santos Ribeiro Gaudêncio Frigotto, Miriam Warde, Ester Buffa, Paolo Nosella, Luiz Antonio Cunha, Vanilda Paiva, Miriam Limoeiro, Lisete Arelaro, José Luis Sanfelice, José Willington Germano, José Claudinei Lombardi, Maria de Fátima Costa Felix, Vitor Henrique Paro, Newton Duarte, Sérgio Castanho e muitos outros educadores que participam coletivamente da historiografia da história da educação brasileira (ROSAR, 2004, p.7).

Assim, os professores em suas salas de aula mais distantes, no interior da periferia do Brasil, que sequer tinham consciência mais completa sobre o confronto entre essas tendências pedagógicas e políticas, assimilaram as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional como aquela determinação que tem que ser seguida, mesmo quando ela contraria o próprio movimento da história na direção de uma prática mais transformadora da realidade nacional, em busca de um projeto democrático-popular.

Entretanto, mestres destacados do cenário da educação nacional, foram rapidamente aderindo às novas tendências, importadas de países hegemônicos para o Brasil, sob a égide dos organismos internacionais e sob a direção de um forte grupo de intelectuais que assumiu o aparato do Estado nacional, passando a negar as influências de outras tendências políticas, teóricas, pedagógicas em franco processo de disseminação, que emergiram das lutas encetadas contra os governos militares e que foram responsáveis pelo momento mais denso de produção do pensamento educacional brasileiro.

Dado os limites desse texto, elaborado com um caráter mais provocativo para um debate sobre possibilidades de ampliação do escopo das pesquisas na área educacional, em que se leve em conta esse fenômeno e as suas raízes políticas, mas também de ordem psicanalítica, talvez pudesse se apresentar apenas como mais uma provocação um último exemplo, relacionado à produção na área da historiografia da educação, em que, recentemente, deu-se um movimento ascendente e depois, muito rapidamente, descendente, da historiografia marxista, como fruto dessa oscilação ideológica que se manifesta fortemente em muitos grupos de pesquisa, organizados nas diferentes regiões do país. Da investigação dos fenômenos sob a ótica macro para compreensão da totalidade de um processo histórico, fez-se um vôo rasante

para o espaço da micro-história, produzindo migalhas, fragmentos, interpretações sobre o óbvio, que obnubilam por completo o olhar do jovem pesquisador, que se inicia na prática da pesquisa na área da história da educação, ávido por identificar os fundamentos da realidade educacional.

O mais intrigante é ver que entre opções distintas e, até antagônicas, os pesquisadores, em geral, constroem interpretações da realidade, por meio de recursos diversos, praticando um elevado grau de contorcionismo teórico-metodológico que deixa completamente desorientadas as novas gerações, que, empenhadas em compreender as diferentes correntes de pensamento, seguem tropeçando em formas de sincretismo pedagógico, que pouco lhes auxilia a descobrir quem é quem e o por quê das opções que produzem mais vazios e contradições do que esclarecimentos sobre o modo de produção da realidade e do próprio trabalho pedagógico.

Esse fenômeno recorrente e ampliado, possível de se identificar em todas as regiões do país, está a merecer uma pesquisa de amplo alcance que possa desvelar as raízes mais profundas desse modo de migração constante dos professores e dos pesquisadores de uma para outra tendência pedagógica, de um para outro corpo teórico, saltando como se faz ao buscar encontrar caminhos entre pedras, sem saber onde ele nos levará.

Parece muito urgente aprofundarmos o debate sobre o modismo e o “sincretismo pedagógico” no Brasil, em virtude da extrema necessidade de se superar o atraso que se tem imposto a todas as gerações herdeiras da pior herança dos anos da ditadura, que criou um sistema educacional que produz em crianças e jovens, em geral, um grande desgosto pela escola, tanto quanto é, também, para os educadores, em sua grande maioria na atualidade, doloroso o processo de

permanência em sala de aula, como se ali se processassem horas de tortura recíproca, em que professores e alunos estão obrigados a se suportar.

Para isso podemos contar com algumas contribuições muito relevantes, como as que vem sendo produzidas há algumas décadas por Dermeval Saviani e Newton Duarte, pesquisadores que tem enfrentado as celeumas produzidas pelos questionamentos feitos aos “novos” paradigmas da educação, sob a matriz do “aprender a aprender”. Saviani, ao tratar dessa temática, em sua mais recente obra, *História das Idéias Pedagógicas no Brasil* cita um autor português, Vitor da Fonseca, que explica em seu livro *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*, que em certa medida, o enfrentamento de um cenário de elevada imprevisibilidade, levaria os educadores, como todos os trabalhadores em geral, a um processo de adaptação à sociedade cognitiva, onde o que mais importa é a capacidade de adaptabilidade. Para ele essa sociedade “ exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível. E para atingir esse objetivo, o papel central da educação e da escola é definido como “ consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender” (FONSECA, 1998, p. 90).

Essa tendência amplamente difundida nos anos 90, presente no Relatório Jacques Delors, recebeu grande impulso durante o governo FHC, e pode ser considerada como uma ideologia construída no âmbito da produção do contexto de difusão do neoliberalismo, podendo ser denominada de neo-escolanovismo.

Para Saviani e Duarte é essa tendência neo-escolanovista que foi amplamente disseminada pelas reformas educativas dos anos 90, no bojo de um “forte movimento internacional de revigoração das concepções educacionais

calcadas”(DUARTE, 2001, p. 29) no lema aprender a aprender, que acabou repercutindo fortemente nas práticas educativas, embora elas continuem demonstrando serem inócuas, diante do fracasso escolar que continua a ser reproduzir no Brasil.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, Newton (2001). **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed.Campinas, Autores Associados.
- FONSECA, Vitor da (1998). **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ROSAR, Maria de Fatima Felix (2004). O significado epistemológico e político da metáfora da navegação para uma leitura da história da educação brasileira a partir dos Anos 80. Texto de vídeo-conferência publicada no site do HISTEDBR, Campinas, Unicamp.
- SAVIANI, Dermeval (2007). **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados.
- SUCHODOLSKI, Bogdan (1978). **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 2. ed. Lisboa, Livros Horizonte.

Docência na contemporaneidade: formação e identidades em disputa

Antônio Berto Machado
UFCG

Para compreendermos como vem sendo construído o(a) educador(a) e o seu trabalho para o contexto atual, seja no tocante a sua formação e/ou as diretrizes que emanam dos órgãos estatais, optamos por refletir sobre a docência na contemporaneidade, enfatizando a política de formação e o processo de constituição identitária. Para isso, nos situaremos nesse contexto, traçando, em linhas gerais, os contornos da sociedade globalizada. Muitas das análises realizadas sobre essa sociedade, de alguma forma, convergem quanto à distinção de alguns traços que lhe são característicos, dentre os quais destacamos:

“globalização da economia mundial;
marginalização estrutural de grupos nacionais
e de nações inteiras; penetração de novas

• Contribuição à Mesa Temática “Trabalho e formação docente: concepções e diretrizes”, realizada no Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea - COBESC, dia 16 de junho de 2008, na UFCG - Campina Grande - PB.

• Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professor de Metodologia do Ensino Superior - Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Humanidades - Unidade Acadêmica de Educação, em Campina Grande - PB.

tecnologias (fundamentalmente as da informação) nos processos produtivos e na organização do trabalho; expansão das relações mercantilistas a quase todos os âmbitos do social; diluição do limite entre a esfera pública e a privada; desmantelamento do Estado de Bem-Estar; saturação da vida cotidiana dos sujeitos por fluxos permanentes e heterogêneos de informação” (SUARÉZ, 1995, p.117).

Essa sociedade, marcada pela mundialização dos mercados, é gerida por um governo internacional que exerce vários tipos de poder, cujos efeitos repercutem em nossas vidas humanas. Nesse sentido, fazem parte de suas estratégias articuladas poderes tais como: “Poder político por meio do Conselho de Segurança da ONU; poder militar pela OTAN e seu armamento nuclear; poder econômico pelo grupo dos 7 - G7 - e corporações internacionais; poder cultural pelos conglomerados de comunicação; e poder científico por meios dos centros de investigação” (CASTANHO, 2005, p.127).

Conhecida como a sociedade da informação, sua legitimidade é construída pelo discurso neoliberal que busca sua hegemonia através de um processo lingüístico que, além de criar novas expressões e termos, redefine e ressignifica tantos outros, higienizando seu conteúdo político. Nesse sentido, “esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço da discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, ‘qualidade’, colocadas como condição de acesso a uma suposta modernidade...” (SILVA, 1994, p.14).

A configuração dessa sociedade é produzida através de vários processos que se articulam e se complementam, dentre os quais destacamos os que se seguem:

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor... (SILVA, 1994, p.15).

No neoliberalismo esses processos assumem uma centralidade na redefinição do projeto educacional, tendo como referência o mercado. No nível local a concretização desse projeto educacional tem sido engendrada por ações intervencionistas de organismos internacionais unilaterais, tais como o Banco Mundial-BM, o Fundo Monetário Internacional-FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento-BIRD. Nessa perspectiva, o Estado brasileiro articula as esferas federal, estadual e municipal para efetivar ações políticas, científicas, curriculares, pedagógicas, epistemológicas e culturais que emanam das orientações dos referidos organismos, constituindo a base para a fabricação e a sustentação do referido projeto.

Para a construção e a consolidação desse projeto educacional neoliberal, o Estado brasileiro adota uma estratégia política que aponta para a descentralização, focalização e privatização de suas ações. Na perspectiva da descentralização, põe-se em marcha um processo de desconcentração que implica remeter à responsabilidade no nível local, ações que antes estavam sob a responsabilidade de outras instâncias burocráticas, sem, no entanto, perder de vista o controle sobre as mesmas. Com isso, longe de

possibilitar a participação democrática, o que implica envolvimento no nível decisório, disfarça-se o processo de imposição do poder central, posto em funcionamento no nível micro. Assim, o processo de descentralização que favoreceria a autonomia docente, reforçando o poder no âmbito das instituições escolares, é deixado de lado.

Esse processo tem seus efeitos refletidos sobre a docência. Por um lado, implica agudização do controle exercido sobre o trabalho docente; por outro lado, eleva-se o nível de responsabilidade e acúmulo de atividades burocráticas. Essa repercussão sobre o exercício da docência, além de não se refletir na valorização do(a) profissional, submete o individual à responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso de sua experiência. Além disso, há uma tendência a imposição ao(à) docente de um padrão de referência identitária constituído a partir de um conjunto de competências e habilidades, supostamente, requerido no contexto neoliberal, como condições propiciadoras de eficiência e qualidade. Com isso, põe-se em marcha o engendramento e a fabricação de um sujeito docente uniforme, supostamente universal e único, que nega a singularidade de sua identidade profissional. Além desses aspectos levantados, podemos destacar a insegurança perante o que, de forma disfarçada, é imposto como sendo novo e o incentivo para o envolvimento nessa “nova situação”, que se restringe a uma *pseudo* participação. Isso gera incerteza, medo e temor em trilhar esse “novo caminho”, produzindo situações que levam à perda das referências cotidianas do fazer docente.

A construção desse projeto educacional neoliberal faz-se referenciada num consenso fabricado, exigindo reposicionamento dos sujeitos envolvidos na tarefa de educar. Para tal, elege-se como suporte a concepção de desenvolvimento alicerçada no individualismo, na competição,

na exploração do homem sobre o homem, tendo como elemento legitimador uma verdade científica hegemônica, construída numa rede de poder e de saber, fundada na racionalidade iluminista que, de forma arrogante, desqualifica todos os outros tipos de saberes.

Também constatamos, hoje, a existência de uma série de recursos tecnológicos aplicáveis à sala de aula, tais como: Data-show, Computador, Televisor, Retroprojetores, Videocassete, Aparelhos de DVD e som, Câmera Digital, Câmera Filmadora, Vídeo Câmera, Antena Parabólica, TV por assinatura, entre outros. Essa parafernália tecnológica, quando existente na escola, potencialmente poderia contribuir para a ampliação das possibilidades de inovação e qualificação do trabalho docente. Entretanto, como essa tecnologia não vem acompanhada de uma formação profissional continuada e/ou de um processo de valorização do docente, na maioria das vezes, tem se mostrado inócua e pouco produtiva.

No centro desse projeto educacional construído pelo discurso neoliberal estão explícitas concepções de mundo, sociedade, homem, educação, conhecimento, escola, ensino, aprendizagem, docente. Essas concepções são impostas, ao corpo docente, através de estratégias que se articulam no campo curricular para desqualificar a docência como instância constituída de saberes acadêmicos e experienciais. Como efeito desse processo, temos um elevado nível de alienação docente em relação ao seu fazer, o que repercute na auto-estima, no nível de satisfação e no estado de saúde do professorado, contribuindo fortemente para a estruturação de certa identidade profissional.

Nesse contexto, com frequência, o professorado é chamado a assumir novas demandas, sejam relacionadas à implementação de novas perspectivas curriculares e/ou à adoção de novas abordagens metodológicas. No primeiro caso,

são exigidas novas posturas sobre o funcionamento da escola e da sala de aula, bem como sobre o relacionamento da instituição com o alunado e suas respectivas famílias. O segundo caso abrange aspectos como a adoção de novos métodos e técnicas de ensino, e de novas formas de avaliação, incluindo a utilização de instrumentos até então pouco usuais, o que implica desenvolvimento de novas atividades que envolvam o alunado como sujeito do processo de aprendizagem.

Diante desse quadro, cabe-nos perguntar: que projeto de educação deveremos efetivar? Em que instituição educativa? Com qual currículo? Com que docência e com qual docente? Como preservar a singularidade docente no contexto da padronização, do modelo único, da referência imposta? Como lidar com o esvaziamento da função educativa da escola, proporcionada pelas novas possibilidades midiáticas, como, por exemplo, a TV a cabo e a internet? Como lidar com o mundo da informação, cuja velocidade e acessibilidade não ocorrem de forma igualitária, quando, na maioria das vezes, nosso alunado dispõe de condições de acesso infinitamente mais favoráveis que as de seu professorado? Por que a introdução de novas tecnologias no interior das escolas - dentre elas, o computador -, que exigem uma certa formação profissional, não se faz acompanhar de um processo de valorização do professorado, garantindo-lhe condição para a aquisição e a utilização, no mesmo nível de acesso e qualidade que seu alunado?

Essas novas exigências colocadas pela sociedade globalizada, paradoxalmente, à medida que imprimem um processo de desqualificação profissional, exigem do(a)s profissionais que exercem a docência um reposicionamento sobre suas práticas, o que poderá ocorrer através de um processo de re-qualificação e re-construção identitária. Nessa

direção, a política de formação docente pode ser analisada como um dos *locus* orientadores da formação profissional e da constituição identitária do(a) docente.

A política de formação de professor(a)s no Brasil é uma das temáticas, na área de educação, que mais têm sido pesquisadas nas diversas universidades brasileiras. Nesse sentido, podemos afirmar que há um considerável volume de conhecimentos e propostas produzidas acerca dessa questão. Considerando que já dispomos de um considerável volume de conhecimentos sobre essa questão, por que, então, a formação docente continua sendo apontada como um dos graves problemas a serem enfrentados na atualidade? Por que tantas teorias que dão sustentação às propostas e aos programas de formação docente têm se mostrado inócuas ou inoperantes no sentido de promoverem mudanças na prática docente vivenciada na escola? Por que, frequentemente, docentes com anos de experiência profissional são convocados a se reciclar? Por que, mais recentemente, foi possível circular um discurso acadêmico-científico sobre formação inicial e continuada?

Esse questionamento parece dirigir-se ao óbvio, ao natural. Entretanto, essa obviedade e naturalidade fazem parte de uma construção histórica, de cunho político, epistemológico e cultural, o que justifica refletir sobre essa construção. Com isso, não temos a intenção de propor um novo enquadramento para o processo de formação docente, mas tão somente contribuir para a reflexão sobre essa ordem instituída. Na nossa leitura, entendemos que esse processo segue a mesma lógica da ordem que estruturou a sala de aula moderna, a qual "... se caracteriza pela racionalidade desse espaço, pela divisão do tempo, pela segmentação dos conhecimentos transmitidos, pela realização de exercícios de complexidade crescente, pela domesticidade dos corpos e das forças, pelos

procedimentos disciplinares, tais como o dispositivo do exame ou da prova...” (CORAZZA, 1996, p.55).

A tese que desenvolvemos é que a formação docente, desde o momento em que se constituiu numa atividade científica, tendo como marco teórico uma Pedagogia Científica, inaugurada pela proposta da Didática Magna de Comenius, em 1638, tornou-se um campo curricular. Nesse sentido, a formação docente deixou de ser um processo autodidático baseado no empirismo e tornou-se uma atividade planejada e fundada na racionalidade científica, tendo a escola como instituição responsável pela execução da proposta curricular. Nesse contexto, o exercício da docência tornou-se uma atividade especializada, universal e universalizante, enquanto o(a) docente passou ser tratado(a) como “um intelectual vigiado pela configuração discursiva que determina as atividades de ensino por cuja execução ele é inteiramente responsável” (NARODOWSKI, 2001, p. 89).

Ao tratar a formação docente como campo curricular, tomamos como referência a concepção de currículo como linguagem onde “...identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...” (CORAZZA, 2001, p.9). Assim, nos diversos contextos históricos, cada currículo proposto para formar docentes pode ser examinado como “...uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito”(CORAZZA, 2001, p.10).

Esse campo curricular, ao longo de sua existência, foi constituído por discursos de outros campos de saberes, tais como a Didática, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, entre outros. Além dessas disciplinas, a formação docente enquanto campo curricular foi e tem sido objeto de inúmeras regulamentações, através de portarias, pareceres, decretos, leis, medidas provisórias (Cf. MACHADO, 1999). Essas marcas que vêm constituído o processo de formação docente são bem visíveis. Para isso, bastamos examinar as propostas curriculares e o conjunto de atos jurídico-legais que constituíram a base fundante dos cursos de licenciatura e dos cursos de magistério de nível médio (anteriormente denominados de cursos normais).

É importante atentarmos que esse processo não ocorre de forma tranqüila, mas sempre permeado por tensões de diversas naturezas. Até bem pouco tempo atrás, os cursos de licenciatura em Pedagogia, as antigas Escolas Normais (ainda existentes) e os remanescentes cursos de formação docente para leigos (a exemplo do antigo Projeto Logos II) constituíam a maior parte do conjunto de instâncias voltado à formação de docentes para o ensino fundamental. Em 1996 dois atos jurídico-políticos tentaram não só desqualificar, mas eliminar em definitivo essas instâncias que, historicamente, vinham sendo reconhecidas como *locus* importante e privilegiado para a formação inicial docente, mesmo com todos os problemas e contradições que carregavam. Vale ressaltarmos que essas investidas atingiram outras instâncias formadoras, tais como os demais cursos de licenciatura responsáveis pela formação de docente para as quatro últimas séries do ensino básico e do ensino médio, sem falar na educação tecnológica.

Constatamos, também, que essas tensões também ocorrem no âmbito da produção acadêmico-científica. Ao

mapear, em linhas gerais, essa produção ocorrida nas quatro últimas décadas, verificamos que os diversos campos de saberes que subsidiam os processos de formação docente disputam entre si a visibilidade de seus discursos, que são postos em circulação como verdades. Os efeitos dessas verdades são sentidos nos balizamentos, nas prescrições, nas classificações, nos enquadramentos, nos ordenamentos, nos mecanismos de inclusões e exclusões, nas formas de credenciamentos e descredenciamentos, nos processos de qualificações e desqualificações, nas maneiras de valorização e de desvalorização, abrangidos nos processos de formação docente. Nesse sentido, os saberes, as formas de ser, agir e se conduzir, as identidades docentes constituem o núcleo primordial dessas disputas, que ocorrem nos campos político, cultural e epistemológico.

Os discursos que ganham legitimidade de verdades hegemônicas, embora dotadas de certa provisoriade, têm seus efeitos refletidos na produção acadêmico-científica. Assim, ao resgatarmos essa produção referente à formação docente nos anos 60, verificamos que a mesma valorizava e estava direcionada ao domínio do conhecimento específico, como elemento principal da formação docente. Nos anos 70, constatamos que as pesquisas educacionais deslocaram o seu foco de investigação para os aspectos didático-metodológicos. Na década de 80, a dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica predominou como objeto de pesquisas sobre a formação docente. Nos anos 90, as pesquisas educacionais sobre formação docente buscaram outras abordagens a partir novos enfoques e paradigmas emergentes. Nesse contexto, inicia-se no Brasil o desenvolvimento de pesquisas que “buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa

abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão” (NUNES, 2001, p.28). Refletindo sobre a questão em tela, TARDIF (2002, p.2) afirma que “...a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional...”

Fazendo uma reflexão sobre os paradigmas tecnicista e crítico, predominantes no campo da Didática, VEIGA-NETO (1996, p. 167) afirma que ambos “...estão ancorados nos mesmos pressupostos inventados pelo iluminismo, esse amplo movimento cultural eurocêntrico que se articulou nos últimos três séculos”. Se aceitarmos que as proposituras curriculares de formação docente sempre mantiveram uma estreita relação como o campo da Didática, poderemos fazer as seguintes indagações: a) dentro do que foi até então produzido nessa área, o que podemos considerar como novo?; b) até que ponto as pesquisas educacionais sobre a formação docente promoveram inovação na prática pedagógica efetivada nas escolas?; c) qual a sintonia entre o conhecimento acadêmico-científico produzido pelas universidades públicas e as políticas educacionais governamentais voltadas para a formação docente?

Em relação à primeira indagação, o que podemos perceber é uma constante atualização das verdades científicas. Os discursos em circulação sofrem deslocamentos e atualizações, porém não são promovidas rupturas que sejam perceptíveis. Os deslocamentos e as atualizações discursivas promovem o ajustamento da escola moderna, tanto nos seus arranjos organizacionais como nas relações sociais estabelecidas, bem como nas práticas docentes efetivadas em seu interior. Porém,

essa instituição continua com seus objetivos intactos, cumprindo fielmente a função para a qual foi inventada.

Com relação a inovações na prática pedagógica desenvolvida nas escolas, orientadas por conhecimentos produzidos nas pesquisas sobre formação docente, poderíamos afirmar que são pontuais. Com certa frequência, as experiências vivenciadas no âmbito das academias têm tido pouca repercussão nos sistemas educacionais, sejam estaduais ou municipais. Essa transposição não tem obtido o êxito desejado por diversos fatores, dentre os quais o não diálogo entre saberes acadêmico-científicos e os saberes experienciais dos sujeitos que estão presentes no cotidiano das escolas (Cf. MACHADO, 2002). Esse isolamento de saberes, no âmbito das instituições escolares, gera um processo de hierarquização, desqualificação e negação de outros saberes. Assim, também são desqualificadas, desvalorizadas e negadas aquelas estratégias de atuação, nas quais o(a)s docentes em efetivo exercício mobilizam seus saberes experienciais como elemento de sustentação do seu fazer.

Quanto à terceira indagação, ressalvadas raras exceções, podemos afirmar que há uma forte desafinação entre o conhecimento acadêmico-científico e as políticas educacionais governamentais propostas para a formação docente. Com frequência, as políticas governamentais utilizam-se dos conhecimentos acadêmico-científicos como elementos que credenciam e legitimam as proposituras oficiais. No entanto, a tradução dessas políticas em programas e projetos a serem efetivados junto às comunidades escolares funcionam articulando estratégias de descentralização conjugadas com mecanismo de controle e regulação. Podemos citar como exemplos recentes, proposituras como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); sua segunda versão, os

Parâmetros Curriculares em Ação; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Programa de Certificação Docente e Formação Continuada.

A título de ilustração e enriquecimento dessa reflexão, vejamos um trecho do compêndio introdutório do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Referindo-se à produção de conhecimento sobre metodologia de alfabetização, como elemento importante a ser dominado pelo(a)s docentes em exercício, faz a seguinte afirmação.

Dada a necessidade urgente de incorporá-la como conteúdo tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores brasileiros, o MEC assumiu a tarefa de oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desse conhecimento didático, por intermédio, inicialmente, do Programa Parâmetros em Ação e, agora, do Programa de formação de Professores Alfabetizadores. A implementação, de fato, de iniciativas como essas depende de as secretarias de educação e outras agências formadoras criarem as demais condições para que se tornem viáveis (BRASIL, 2001, p.5)

Ao examinarmos esses programas, percebemos que eles e outros são implementados de forma articulada, visando criar condições para sua efetivação. Nas orientações e diretrizes dos referidos programas, percebemos as estratégias de imposição de um determinado tipo de saber, sem que haja interlocução como os saberes do(a)s docentes em exercício. Além disso, são postos em funcionamento vários mecanismos que funcionam como condições compulsórias à adoção dos

referidos programas, restando ao(à)s profissionais da educação a luta contra sua desqualificação e sua resistência à negação de seus saberes.

Os embates nesse campo curricular vão além e abrangem outros aspectos que refletem diretamente nos processos de formação docente. Ao longo da existência dessa formação docente fundada na racionalidade científica, temos assistido a enfrentamentos de outra ordem, tais como a disputa: a) acerca da instituição e do espaço apropriados para a formação docente (a título de ilustração, podemos lembrar o embate recém-ocorrido entre os cursos de Pedagogia e os denominados Cursos Normais Superiores); b) quanto à carga horária considerada necessária à formação docente apropriada e suficiente à qualificação profissional (lembramos da carga horária defendida pelo Conselho Nacional de Educação e aquela defendida pelo FORUNDIR e outras instituições); c) quanto às disciplinas que deverão compor o conteúdo necessário à formação docente desejada (nesse aspecto entram em cena os intelectuais de plantão, representantes dos diversos campos de saberes que, em geral, defendem certos saberes como sendo os mais importantes, os mais fundamentais e necessários etc.).

Nesse sentido, destacamos que à medida que as pesquisas apontam para a necessidade de se considerarem os saberes experienciais como componentes importantes da formação docente, as políticas públicas brasileiras insistem em prescrever orientações advindas de organismos internacionais, as quais, por sua vez, desconsideram completamente esses saberes. Ao serem desconsiderados como sujeitos, o(a)s docentes tornam-se meros receptore(a)s de conhecimentos traduzidos em teorias que são desenvolvidas bem longe de sua realidade educacional. Essa perspectiva de formação, por

um lado, conduz a um processo de desqualificação do(a)s docentes que buscam uma formação continuada e, por outro lado, geram as condições para o controle e a regulação do trabalho docente a ser efetivado. O(a)s docentes, frente ao processo de anulação de seus saberes e à imposição de conhecimentos acadêmico-científicos, tendem a resistir e negar os programas a que são submetidos.

Esse processo de tensão é indicativo de que a formação docente tornou-se um campo curricular extremamente disputado. À medida que o sistema educacional brasileiro impõe programas de formação docente fundados em racionalidades preconcebidas, nega a existência de uma identidade docente que se constrói ao longo de uma trajetória profissional, ao tempo em que desconsidera a prática docente como uma atividade complexa.

Para finalizarmos, destacamos que uma outra forma de intervenção na formação continuada do professorado tem ocorrido através da mercantilização do conhecimento. Nessa perspectiva, inserem-se iniciativas tais como: ofertas de cursos aligeirados, tanto de graduação como de pós-graduação; implementação de propostas de qualificação docente à distância; proliferação de mega-eventos de cunho meramente mercantilista etc. Com raríssimas exceções, essas iniciativas funcionam regidas pela lógica mercadológica, e a coleção de certificados, nem sempre refletida na apropriação de um conhecimento útil a atuação profissional, é vista como investimento pessoal. Por essa via, além de se transferir ao(à) docente os custos financeiros de sua suposta formação continuada, criam-se as condições para o enquadramento identitário, banalizando-se a necessidade de uma sólida formação profissional referenciada na ética e no compromisso político com um projeto educacional de qualidade socialmente referenciado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores*: documento de apresentação.

CASTANHO, Maria Eugênia Montes. O professor e os problemas educacionais atuais: teorias e perspectivas. In. ALMEIDA, Malu. (Org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas*: para além da mercadorização do conhecimento. Campinas: Alínea, 2005.p.127-141.

CORAZZA, Sandra. Como subverter a ordem da aula. In. MORAES, Vera Regina Pires (Org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996. p.54-56.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?*: pesquisa pós-crítica em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

MACHADO, Antônio Berto. *Arqueografia da docência universitária*. Porto Alegre: UFRGS- FAGED/PPGEDU, 1999. (Tese, Doutorado em Educação).

MACHADO, Antônio Berto; GUIMARÃES, Kalina Naro. Os saberes em disputa no currículo de pedagogia noturno. *Ariús*, Campina Grande, n.11, p.125-130. 2002.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & educação*. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, p.27- 42, abr. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In. GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-29.

SUÁREZ, Daniel. Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina. In. SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. (Org.). *Reestruturação*

curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. p.108-127.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional***. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARTE 3

***Trabalho e formação docente na
Educação Infantil:
desafios e possibilidades***

A formação das culturas democrática e leitora na escolarização inicial

Silvia Roberta da Mota Rocha
UFCG

Analizamos as condições sociais de trabalho e formação docente na escolarização inicial focalizamos a constituição do sujeito docente, inclusive, de sua formação, e suas condições de trabalho nos planos pessoal/cultural, da autoridade institucional e das condições de exercício da profissão, bem como sugerimos ações de enfrentamento para a construção das culturas democrática e leitora. Dada a adversidade e complexidade do cenário educacional contemporâneo concluímos que a aposta acentuada da melhoria desse quadro, sobretudo, na formação docente minimizando os fatores analisados é, no mínimo, uma estratégia político-ideológica de penalizar, mais uma vez, aqueles em menor situação de poder: o aluno, sua família e, agora, o docente, eximindo a escola, a sociedade e o Estado.

Docente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, email: roberta.rocha@uol.com

DESAFIO DA ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA: A CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS DEMOCRÁTICA E LEITORA

Defendemos o pressuposto de que a construção da sociabilidade democrática e a formação do leitor alfabetizado constituem desafios centrais da escolarização inicial contemporânea.

A sociabilidade democrática é pautada no conceito de indivíduo e no modo de dominação moderno, implica a instituição coletiva de normas de convivência aplicadas igualmente aos distintos segmentos sociais, tem como pressuposto a supremacia do argumento e da votação para a tomada coletiva de decisões, em contextos de negociação de interesses e conflitos plurais, por meio de legítimas instâncias de participação política na escola (SPÓZITO, 1989; TELLES, 1992; DAMASCENO, 1998; MOTARROCHA, 2002).

Para a construção desta sociabilidade em nossa cultura contemporânea, em franco processo de redemocratização, se faz necessária a transição do modo de dominação tradicional para o modo de dominação moderno. No primeiro temos as sociedades aristocráticas, cuja ação prescinde da necessidade de explicação, as relações sociais são construídas por sistemas de preferências, referendadas pelo conceito de pessoa; no caso do trabalho docente, outros elementos definem as relações de poder na profissão e impera o medo da autoridade.

No sistema moderno de dominação, inaugurado pela revolução francesa que defende os valores morais de igualdade, liberdade e fraternidade, as relações sociais são constituídas por normas, coletivamente, instituídas, se pautam no conceito

· Ou seja, aquela referente à Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental de nove anos.

de indivíduo e, no caso do trabalho docente, o reconhecimento da competência no ensino de qualidade socialmente referenciada define as relações de poder na profissão. Evidencia-se, ainda, o respeito à autoridade já que assiste-se a voz e a vez do argumento:

Em contraposição a este princípio que categoriza o indivíduo, existe a categoria de pessoa, segundo a qual este igualitarismo cede lugar para o respeito e a valoração do ser humano, segundo outros critérios: cor, origem social, status, escolaridade, renda, gênero etc. Aqui estaria a diferença entre as sociedades hierárquicas e hierarquizadas. Nas primeiras, existe a hierarquia, mas há princípios aplicados universalmente, como por exemplo as leis. Nas sociedades hierarquizadas como a nossa, a validade dos princípios varia de pessoa a pessoa (...). (MOTARROCHA, 2002, p.196).

Dentro do recorte temático da relação escola/comunidade e tendo como foco a concepção que os agentes da escola fazem da sua clientela vemos como tais modos de sociabilidade orientam os modelos de escola excludente vigente e o includente em construção. Sabemos que a escola atual vive um intenso embate entre estes dois modelos, na medida em que ela própria reflete o processo de transição em que a sociedade brasileira se encontra. Assim sendo, precisamos superar tal transição desconstruindo o modelo excludente e construindo o modelo includente de escola, também, a partir da ação dos educadores (familiares e escolares) que atuam no cotidiano escolar.

O leitor alfabetizado tem como principal condição ser usuário da língua, ou seja, ser membro de uma comunidade discursiva numa rede de comunicação escrita. Ele usufrui dos

poderes/funções da escrita nas atividades letrada, dessacraliza a informação escrita *politicamente interessada* e é ativo na gestão da compreensão do texto: relação código e sentido (FOUCAMBERT 1994; MOTA ROCHA, 2002; SAINT-LAURENT *et alli*, 1995; FERREIRO & TEBEROSKY, 1987).

Não restringindo-se à alfabetização, que pretende desenvolver as habilidades psicolinguísticas da dimensão individual do letramento, a leiturização objetiva desenvolver a dimensão social do letramento, ou seja, a apropriação pelo aluno das práticas sociais letradas assumindo, nestas, a condição de membro de uma comunidade discursiva específica (SOARES, 1999; FOUCAMBERT, 1994).

Assim sendo, se partirmos do pressuposto de que a sociabilidade democrática implica a supremacia do argumento, chegaremos à conclusão de que a habilidade de produzir e analisar discursos, condição essencial do leitor, é imprescindível à construção da democracia. Nesse sentido, há uma necessária relação de interdependência e reciprocidade entre as culturas democrática e leitora nos cenários social e escolar.

Diante de tais desafios, nos perguntamos: quais as condições sociais de formação e do trabalho docente atuais? Que transformações são necessárias à transformação das péssimas condições de formação e do trabalho docente na escolarização inicial? Que condições são necessárias à formação das culturas democrática e leitora?

AS CONDIÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTES

A análise de tais questões demanda de nossa parte a explicitação das condições sociais de formação e do trabalho docente nos planos pessoal/cultural, da autoridade institucional e das condições do exercício da profissão.

No plano pessoal e cultural

No plano pessoal e cultural os docentes exercem a condição feminina de sujeitos de segundo escalão, queremos dizer, sem direito à escolha da profissão e como trabalhadores de tripla jornada (em casa e na rua).

Estão inseridos numa situação em que, em muitos casos, o emprego público vêm como possibilidade de ascensão social. Muitas vezes, não há motivação pessoal na profissão que exercem, já que a *escolha* da profissão não passou, nem de longe, pela possibilidade de realização profissional.

A falta e/ou o frágil acesso as atividades culturais e de lazer lhes impossibilita olharem a vida com maior entusiasmo tendo, certamente, uma ressonância negativa em sala de aula, justamente, com indivíduos que têm uma vida pela frente.

Ademais encontram-se numa complexa posição sobre a indefinição do modelo de escola, no que se refere à sua função social. Até os anos 1950, o modelo de escola tinha, predominantemente, uma educação elitista, cuja função social era a de ensinar. Também existia uma relação biunívoca entre professor e aluno, na medida em que eles, por serem do mesmo segmento social, compartilhavam as mesmas visões de mundo. A partir deste período, com a democratização do ensino, o público alvo da escola se diversificou, sendo o professor, muitas vezes, pertencente a outro segmento social.

Dois importantes fatos ocorreram: o conflito entre professor e aluno se acirrou e a função social da escola se ampliou, ao mesmo tempo, ficando indefinida, o que resultou na diminuição da função social do ensino, agora, sobreposta pelo acúmulo de outras funções. Assumindo uma versão populista, a escola passou a oferecer serviços variados, como saúde e alimentação. O acúmulo de serviços a serem

oferecidos na escola implicou, do ponto de vista institucional, na falta de clareza e/ou ampliação da sua função social e, do ponto de vista da identidade do professor, na sua desqualificação como autoridade.

Assim, podemos compreender, até certo ponto, a perspectiva de alguns docentes em atrelar à escola a restrita função do ensino de conteúdos curriculares e de instrumento de controle social (em detrimento da função social do ensino de outros saberes escolares e da participação política). Tal perspectiva reflete a dificuldade dos agentes de se relacionarem com as transformações em curso e, mesmo, de lidarem com as contraditórias demandas sociais de hoje sobre a função social da escola: instrumento de controle social, espaço para a formação de mão-de-obra, lugar de formação das culturas da participação política, do leitor etc.?

Como consequência desta indefinição temos, dentre outros, a *deseducação da criança na contraditória relação entre família e escola* (ZALUAR Apud D'INCAO, 2001; DAMASCENO, 1998; MOTARROCHA, 2002):

Ou seja, quando os agentes da escola e a comunidade apresentavam expectativas e atitudes antagônicas diante do desempenho escolar dos LDR¹, a despeito dos ganhos que eles vinham obtendo (MOTA ROCHA, 2002) e do discurso social pela inserção de nossas crianças na escola, como antídoto contra a violência social e instância privilegiada para a formação de

¹ Devemos esta discussão à professora Maria Nobre Damasceno docente aposentada da UFC.

² A escola tem privilegiado o ensino o saber-objeto, em detrimento dos saberes relacionais e da atividade (CHARLOT, 2000).

³ Leia-se, alunos em atraso, com distorção idade-série.

leitores (ZALUAR & LEAL, 2001). Práticas escolares de distanciamento da criança da escola, relações baseadas na violência verbal, empecilhos para a utilização da biblioteca e pressão sobre o desempenho escolar da criança são algumas evidências desse movimento contraditório entre o discurso defendido pela sociedade e as práticas pedagógicas escolares com repercussão no desempenho dos LDR. Enfim, na relação entre comunidade, escola e letramento, observa-se a interferência de aspectos político-institucionais na apropriação de habilidades metacognitivas pelos LDR (MOTA ROCHA & FIGUEIREDO, 2006).

Tanto a transferência de responsabilidades entre família e escola, quanto a crença no ensino restrito de conteúdos curriculares, numa concepção tecnicista de escola, são problemáticas perante esta transformação escolar e diante da vivência da infância, supostamente moderna, em curso. Se antes disso, as crianças eram miniaturas de adultos e não eram objeto de cuidado específico por parte de nenhum ator social (Estado, família, escola), com a infância moderna há a crescente percepção da especificidade desse ser: como quem demanda cuidados específicos devendo, o Estado, prepará-lo para a vida em coletividade, já que a criança é assunto público; e como portador de diferenças qualitativas, e não quantitativas, em relação ao adulto, defesa das Pedagogias modernas (PIAGET, 1987).

Assim, com a emergência da escola pública nos séculos XVII e XVIII, há o controle da sociabilidade da criança pelo Estado e pela família, não mais pela comunidade (GUMPERZ, 1991). A família deveria propiciar a socialização (preparação para a vida em coletividade), afetividade e reprodução (sono, comida, proteção), enquanto o Estado faria a preparação para

a vida em coletividade (socialização) e promoveria a aquisição de conhecimentos para o mundo do trabalho (ARIÉS, 1978), razão pela qual a escolaridade contemporânea demanda o trabalho com estratégias sociais, afetivas, culturais, além de (metacognitivas) (MOTARROCHA, 2002).

Neste plano apontamos como ações de enfrentamento o questionamento, com vistas à superação, da sociedade patriarcal e capitalista, desafio enorme considerando-se as dificuldades que temos de mudança nos valores de uma cultura.

A implementação de sérios mecanismos de avaliação do docente no ingresso do curso e na permanência nas Redes de Ensino, a melhoria salarial e a insatituição de programas de incentivo à participação de profissionais da educação em atividades culturais para docentes (KRAMER, 2000) são ações de enfrentamento do quadro em foco. A articulação de instâncias de participação política da sociedade civil, do Estado e dos profissionais da Educação para negociação e definição de parâmetros mínimos acerca da sociedade e da escola que queremos é outra ação fundamental nessa direção.

No plano da autoridade institucional: relação com o público e com a pobreza

No modelo escolar excludente, no plano da autoridade institucional, os docentes exercem a autoridade pelo *status* de servidor público em educação - e sobretudo com o reconhecimento de elemento portador da cultura letrada ou ao menos de representante de uma instituição que porta e veicula o conhecimento - e pela renda mais elevada do que a da maior parte da sua população alvo.

A autoridade, pois, funciona com base em outros aspectos que não o da dignidade e, no caso escolar, o da competência

diante da socialização do saber. Nesse sentido, um dos principais entraves para a democratização social e escolar é o preconceito com a pobreza, num espaço até então permeado por estratégias de dominação de alguns agentes escolares, tal como nos demonstra o conceito das *síndromes das pequenas autoridades*:

A "síndrome" das pequenas autoridades é a afirmação da superioridade, dos agentes escolares, sobre a clientela, explicitando o poder que têm diante dela, ainda que estejam na escola para servi-la; a afirmação de superioridade por agentes que são funcionários, e não proprietários da instituição; a afirmação de superioridade de agentes que se constituem atividade-meio, mas que se põem diante da comunidade como atividade-fim, da escola; a afirmação de superioridade dos agentes, inclusive pela utilização privada do espaço público (MOTA ROCHA, 2002, p. 222). (...) a "síndrome" é justamente a atitude destes agentes em afirmar a sua diferença diante da comunidade(...) (Ibidem, p. 223).

Um segundo entrave refere-se à concepção de pobreza, na qual o aluno pobre é tido como *sujeito sem jeito* ou resíduo sem solução, alguém desmerecedor de iniciativas de qualidade na educação ou em vias de aglomerações suspeitas (atitudes violentas ou envolvimento em crimes) (MOTA ROCHA, 2002). Nesta concepção, inspirada pela teoria da carência cultural, tal aluno é visto como sujeito incompleto, num olhar etnocêntrico de docentes que não reconhecem o valor da

A competência aqui é compreendida em sentido amplo, contrariamente à noção limitada de competência, isto é, quando o professor não reconhece no seu aluno (pobre) um sujeito digno do direito à escola de qualidade. Portanto, é uma competência que se restringe ao domínio de técnicas de alfabetização.

cultura das camadas trabalhadoras e se identificam com a ideologia das camadas favorecidas, não o enxergando como sujeito dominado nas sociedades desiguais:

Sob essa perspectiva de popular, podemos ver a teoria da deficiência cultural, segundo a qual, os problemas de aprendizagem da criança de camada popular resultam do fato de elas sofrerem um déficit cultural. Este déficit poderia ser visto na constituição familiar, na variação lingüística, na alimentação, nas relações sociais familiares, nas condições de aprendizagem etc. Patto (1987) nos mostra como esta teoria, no campo educacional, ajudou a construir, nos educadores, os diferentes mitos do analfabetismo. Um aspecto curioso dos nossos dados é que o emblema de criança deficiente, ou patológica, é imposto não apenas aos LDR, mas passou a ser atribuído também às mães que vinham à escola fazer alguma reivindicação. Esta “patologização” dos agentes familiares (sustentada pelo argumento de que as mães apresentavam problemas emocionais e/ou mentais), apoiada pela noção do popular como marginal, foi usada pela escola como justificativa para limitar o acesso da comunidade, através do reforço do cadeado no portão (MOTA ROCHA, 2002, p. 213).

Percebida enquanto inferioridade na escola, a pobreza é um modo de ser que descredencia indivíduos para o exercício dos seus direitos, o que expressa o papel desta instituição na (re) produção do preconceito e da estratificação sociais (TELLES, 1992):

Apple conceituou de terceiro poder do capital nas sociedades contemporâneas, a relação de dominação dos sujeitos das camadas médias sobre os das camadas trabalhadoras, no Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, em 2004.

É por isso que, no lugar onde deveria existir o cidadão que exerce seus direitos como poder de ação e representação, existe o “pobre”- figura desenhada em negativo: fraco, carente, desprotegido - que só encontra lugar na tutela estatal ou na proteção caridosa da filantropia privada. A pobreza brasileira é certamente o retrato de uma sociedade que não consegue universalizar direitos e enraizar a cidadania nas práticas sociais (MOTARROCHA, 2002, p. 216).

Ademais, muitos docentes não fazem da escola um lugar de transformação social, isto é, de construção de uma sociedade mais consciente. Ao contrário colaboram com a consolidação de relações hierárquicas, lançando mão dos benefícios que suas posições de poder lhes vêm propiciando. Em muitas ocasiões, mesmo inconscientemente, acabam atuando como *inocente útil* na consolidação de relações hierárquizadas e na apropriação de benefícios da instituição pública. Portanto, abrir mão desse local hierárquico e assumir um lugar de autoridade pelo saber (o que implicava a adesão ao modelo escolar incluído em construção) é uma postura bastante improvável.

Neste plano, para minimizar o quadro em foco, propomos uma formação político-filosófica dos profissionais da educação acentuando-se a reflexão sobre o papel do docente como agente social de reprodução e /ou resistência social na e pela escola

Em tais posições uma transformação social na escola implicaria a descontinuidade dos poderes e usufrutos que esta posição lhes fornece. Ademais não existem mecanismos de acompanhamento da qualidade da educação oferecida na escola pública pelos gestores da educação (e dos riscos que este acompanhamento implicariam a um servidor público que não exerce com qualidade o seu trabalho); sobretudo em se tratando de uma conjuntura onde a qualidade da educação é avaliada através de dados estatísticos “de alunos aprovados, reprovados e evadidos”, ou seja, numa perspectiva estritamente quantitativa da educação, que consideramos de “estatistificação” dos resultados (MOTARROCHA, 2002).

pública. Sabemos como a escola atualiza, nas práticas sociais, o modelo social em curso e como o docente é um importante agente social de poder, nesse sentido. A incorporação da dimensão ética da cidadania e de política como inerente às relações sociais diárias - no sentido da incorporação do conceito de indivíduo nas práticas sociais docentes - é outra ação nessa direção.

Por fim, um maior controle social sobre as políticas educacionais pelos diversos segmentos sociais na escola pública é outra iniciativa importante, já que pode diminuir as estratégias do corporativismo e clientelismo escolar, além de diminuir o poder da classe média sobre a classe trabalhadora, um aspecto apontado como dificultador da democratização escolar em curso. A construção da força da comunidade informada nas escolas tem implicado ganhos importantes na transformação escolar, tais como a definição de funções escolares, a instituição explícita de normas escolares de convivência social para os distintos segmentos sociais, o funcionamento de espaços obsoletos, o usufruto das atividades culturais letradas e do saber escolar pela sociedade civil (MOTAROCHA, 2002).

No plano das condições do exercício da profissão

No plano das condições do exercício da profissão, apresentam frágil formação para a realização do trabalho. Observamos, empiricamente, uma apropriação desarticulada entre os conhecimentos que dão conta dos aspectos macro (fundamentos) e micropedagógicos (metodologias). Ademais, em muitos casos apropriam-se do produto e não tanto do processo de construção de conhecimento, um dos fatores que os fazem ser reprodutores e não autores de seu fazer pedagógico.

Dificuldades de argumentação derivadas do pouco conhecimento teórico e das difíceis condições políticas na escola (já que as relações sociais intra-escolares se dão mais no plano pessoal, do que no plano profissional, a exemplo do corporativismo e clientelismo escolar) agravam ainda mais a situação em foco.

No caso da formação de leitores alfabetizados, vemos que muitos docentes, embora alfabetizados, não são leitores. Assim o desafio de leiturizar os alunos da escola pública é acentuado quando se tem docentes apenas alfabetizados, com resistência à leitura, que não são peritos em livros infantis, nem usufruem dos poderes da leitura literária.

Sabemos que o letramento diz respeito a (...) *um movimento mais geral, que se relaciona com a percepção da ordem da escrita, seus usos e objetos, bem como e ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita* (BRITO, 2003, p. 53). Nesse caso, o letramento docente, em geral, restrito ao trabalho doméstico e escolar, muito distanciado das funções de entretenimento da língua escrita, emerge como importante fator de entrave à formação leitora, sobretudo, se sabemos que o trabalho pedagógico com a literatura infantil é fundamental nesta fase de ensino.

Um destaque particular deve ser dado à enorme fragilidade em procederem a avaliação pedagógica e , sobretudo, em vinculá-la com as intervenções pedagógicas. Já temos visto como as causas extra-escolares são usadas pelos docentes para justificar as causas intra-escolares do atraso escolar (MOTA ROCHA, 2002). Atestamos, ainda, como o conhecimento não é o critério da avaliação e progressão escolar dos alunos; e como, mesmo quando bem formulada, a avaliação tem poucas implicações pedagógicas no ensino: os

alunos realizam exercícios para habilidades que já conheciam e não o fazem para habilidades a serem construídas (*Idem*).

Na mesma direção, vivemos a contradição entre o modelo empirista de avaliação vigente e as transformações iniciais das práticas de ensino de docentes afinados com o construtivismo sóciointeracionismo, o que tem provocado recuos nestas transformações em curso. Os docentes sentem-se mais seguros no modelo empirista de ensino e temem ser punidos diante de alunos que não apresentam níveis de aprendizagem esperados, uma estratégia de sobrevivência destes sujeitos no contexto educacional corrente (*Idem*).

Talvez por isso, atestamos a predominância do ensino repetitivo e artificializado e de relações de ensino autoritárias, até como mecanismo de reprodução, numa escala social intra-escolar e abaixo (com alunos, por exemplo), das relações que sofrem na escala social extra-escolar e acima (com os gestores, por exemplo) (*Idem*).

Outro destaque deve ser dado, ainda, a frágil noção do papel do brinqueado nesta fase de ensino. Quando muito, os docentes da escolarização inicial ressaltam, apenas, as dimensões lúdica e socializadora do brinqueado. Há, portanto, incompreensão docente acerca da relação do brinqueado com os simbolismos de primeira e segunda ordem (VIGOSTKY, 1991), processos diretamente implicados na gênese da alfabetização.

O brinqueado revela-se uma condição para a formação do símbolo na criança, porque através dele ela vivencia a transição entre o símbolo (parcialmente preso ao objeto representado) e o signo (convencional, arbitrário e distanciado do objeto representado). Assim, a criança passa a conceber o pensamento separado dos objetos, já que a ação surge das idéias e não das coisas, já que os objetos perdem a sua força determinadora: (...) *Através do brinqueado, a criança atinge*

uma definição funcional dos conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto (Ibidem, p. 113). Ao superar esta transição, a escrita passará a representar a fala (simbolismo de segunda ordem) e não diretamente os objetos e/ou ações (simbolismo de primeira ordem); condição metacognitiva para que ela se alfabetize.

Ademais, no caso do jogo, a criança desenvolve, através do brincar, um maior autocontrole (a partir de regras internas), do que em situação real, renunciando a ação dos impulsos, passo importante para a sua socialização:

(...) Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as *tendências do desenvolvimento sob a forma condensada, sendo, ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (...) consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem* (VIGOSTKY, 1991, p. 125).

Por fim, as péssimas condições de trabalho e financeiras, sintomas da desvalorização da educação, da Pedagogia e do trabalho educativo imaterial operado pela escolarização entravam, sobremaneira, o desempenho docente, sobretudo,

numa cultura repleta de futilidades que minimiza a formação intelectual dos seus membros.

Neste plano, como ações de enfrentamento, insistimos na necessidade de avançarmos a compreensão da função política da escola e do docente, o que pressupõe desconstruir a visão tecnicista da educação em prol de uma concepção politizada. Implementar programas de formação não piramidais que articulem os aspectos macro e micro sociais implicados no fazer docente, com realce nas pesquisas da Pedagogia, é outra estratégia para minimizar a descontinuidade das políticas educacionais, no sentido de uma política de formação e de projetos institucionais, pelo menos, a médio prazo.

A urgente implementação de modelos construtivista sóciointeracionista de avaliação, numa perspectiva interdisciplinar e colaborativa, e que pressuponha a flexibilidade na avaliação - quando o aluno será avaliado em relação à si mesmo - é fundamental neste plano. Ademais é preciso que se proceda a avaliação dos resultados educacionais considerando-se as condições objetivas e, não apenas, subjetivas do ensino, tanto quanto, que se busque o comprometimento e a responsabilização de outros setores com a educação: gestores e demais autoridades e não tanto os segmentos do aluno, de sua família e do professor.

A valorização, inclusive econômica, do trabalho docente é uma das ações mais importantes a serem efetivadas, sobretudo de sabemos que a desvalorização do docente da escolarização inicial é inversamente proporcional à complexidade e importância da formação do ser humano nesta fase. Para tanto sabemos que deve haver uma melhor distribuição de renda na nossa sociedade desigual, aspecto igualmente complexo.

Se entendemos a língua escrita como importante ferramenta cultural distribuída desigualmente nas sociedades

de classes e que o uso social desta língua nas atividades sociais letradas é uma questão de condição e, não tanto, de disposição do sujeito (BRITO *Apud* RIBEIRO, 2003), veremos como a melhoria salarial e o reconhecimento do trabalho docente na nossa cultura é condição para a ampliação do letramento docente.

Nesse sentido o trabalho formativo pertinente ao letramento docente não pode ser exclusivo dos Programas de leiturização, mesmo que bem elaborados porque fundamentados numa perspectiva interacionista e discursiva para alfabetizadores ou que atuem na condição leitora do docente e na sua condição de mediador no ensino-aprendizagem da leitura (MOTA ROCHA, 2002). Não podemos desconsiderar o fato de que o conhecimento é um produto social e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve nas condições históricas objetivas em que ela se encontra:

Como bem têm observado vários estudos sobre o letramento, há uma significativa gama de situações mediadas pela escrita que se realizam com base nas relações sociais culturais e políticas que são, em sua historicidade, estabelecidas independentemente das capacidades dos sujeitos tomados individualmente (BRITO *Apud* RIBEIRO, 2003, p. 53).

No que diz respeito ao trabalho pedagógico de alfabetização e formação de leitores é fundamental estreitarmos a relação entre os conhecimentos socialmente relevantes de serem apreendidos numa cultura e aqueles negociados na e pela escola pública, o que pressupõe redimensionarmos o sentido da escola, de seu currículo, de

suas relações de ensino, de seus atores, de sua função social. Nessa direção, o trabalho com atividades sociais articulado com a metacognição, num ensino construtivista sóciointeracionista, e a ampliação da compreensão dos educadores (familiares e escolares) acerca do brincar e sua relação com a aquisição da língua escrita são importantes implicações para esse redimensionamento.

Por fim, a construção de relações de ensino mais democráticas e inspiradas na matriz abordagem sóciohistórica de aprendizagem, ao lado de uma concepção pluralista de alfabetização são elementos fundantes para a transformação da relação pedagógica elementar e preconceituosa estabelecida entre professor e aluno pobre. Ou seja, a mediação pedagógica deve ser orientada pela concepção deste enquanto sujeito de direito e não objeto de favor (TELLES, 1992), caso a tarefa de ensinar seja superada pela construção de relações de ensino:

A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar. Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a 'ilusão' (...) Essa ilusão significa, mais profundamente, o professor estar ensinando algo do qual ele não está consciente, algo que não está implícito na sua tarefa, na sua prática, e que diz respeito ao que é dito, divulgado (inculcado) e pensado no nível do senso comum (...) A sua ilusão acaba sendo efeito de sua posição no sistema de representações sociais (KLEIMAN, 1993, p. 31).

Enfim, a construção de relações de ensino pautadas no conceito de indivíduo, no respeito ao processo e ao tempo de aprendizagem dos sujeitos, na concepção de sujeito e não apenas de aluno e no trabalho pedagógico com as estratégias (meta)cognitivas, sociais, afetivas e culturais podem permitir a apropriação da leitura enquanto arbítrio cultural por estes alunos, alterando as relações sociais nas quais se inserem, o que caracteriza a educação propriamente dita (HARSTE, 1990).

DEMANDAS COMPLEXAS E CONTEXTO ADVERSO: A FORMAÇÃO DOCENTE E A BOLADA VEZ

A despeito da inevitável constatação da necessária e procedente articulação entre culturas democrática e leitora, ainda assistimos a histórica contradição entre esta função política da língua escrita na nossa sociedade e a distribuição desigual desse recurso, também, atualizada pelo sistema público de ensino.

A nossa escola contemporânea, mesmo vivendo a transição entre os modelos excludente vigente e incluyente em construção, continua operando a reprodução das desigualdades sociais, inclusive letrada, ao não habilitar, sobretudo os alunos das camadas trabalhadoras, para o poder que implica saber produzir e analisar discursos em sociedades grafocêntricas e em processo de democratização como a nossa.

Ademais, em consonância com a complexidade das sociedades atuais, assistimos a uma intensificação e complexidade das demandas sociais para a escolarização inicial. Se atentarmos para a infância na atualidade veremos que, a despeito da existência atual dos elementos fundantes da infância moderna (concepção moderna de infância e a terceirização das funções de socialização), outros elementos recentes da vivência dos infantis ilustram tal complexidade:

- 1) os meios de comunicação de massa como privilegiada instância de socialização dada à crescente presença da mídia na vida infantil - *a babá eletrônica*-, inclusive, com a juvenilização dos padrões comportamento;
- 2) a emergência de novas fontes de autoridade (psicanalistas, nutricionistas, pediatras, psicopedagogos etc.) e a consequente erosão da autoridade parental e, porque não dizer, do docente;
- 3) a transferência de responsabilidades entre escola e família, já mencionado pelo conceito de *deseducação* (MOTARROCHA, 2002); e
- 4) os vários indícios de *adultização*: 4.1) a perda crescente da identificação das crianças, principalmente em situação de risco social, com a escola e o grande sentido no trabalho infantil enquanto instância de reafirmação das potencialidades dos infantis (MOTA ROCHA, 2002); 4.2) a minimização do brinquedo em formatos não audiovisuais e suas conseqüências para o desenvolvimento da função simbólica implicando, pressupomos, déficits no desenvolvimento das aquisições não-verbais do período sensório-motor, importante etapa para as aquisições verbais (fala, audição, leitura e escrita); 4.3) a conversão da criança em objeto de consumo e em público consumidor com repercursões no surgimento de mercados ilícitos - a velha exploração sexual por familiares - e a nova exploração sexual pelo turismo sexual; e 4.4) a presença de *pequenos tiranos* sem limites, que jogam com o poder do afeto perante pais comandados por eles.

Outros elementos se impõe neste contexto desafiador e adverso: a desarticulação política, o desencantamento social, a competitividade profissional, a cultura personalista e autoritária, a pobreza de relações humanas, a predominância da concepção tecnicista de educação, o preconceito com o trabalho e a formação intelectual operada pela educação, a desvalorização da educação, da escola e do docente etc.

A despeito da intensificação e complexidade das demandas atuais para o trabalho com a escolarização inicial constatamos, contraditoriamente, o frágil perfil dos docentes em atuação, sobretudo, nesta fase do ensino, justamente aqueles mais despreparados e, de outro modo, assistimos empiricamente a migração de profissionais mais qualificados para outros setores e/ou níveis de ensino: uma das estratégias de sobrevivência à exploração do trabalho educativo operado na escola pública contemporânea.

Assim, a formação e o trabalho docente para a construção das culturas democrática/leitora pressupõem necessárias e complexas transformações, ao menos, em médio prazo, envolvendo ações, articulação e responsabilização das diversas instâncias sociais. Trata-se, portanto, da tomada de decisão política de toda a sociedade: que mundo queremos? Que sociedade queremos? Que educação e escola queremos? Que docentes queremos? De que formação precisamos? Que preço pagaremos por isso em nome dos avanços que teremos?

Por fim, dada à complexidade do cenário educacional contemporâneo podemos concluir que a aposta acentuada da melhoria do quadro educacional atual, sobretudo, na formação docente minimizando os fatores analisados anteriormente é, no mínimo, uma estratégia político-ideológica de penalizar, mais uma vez, aqueles em menor situação de poder: o aluno, sua família e agora, o docente e a escola, eximindo outros

setores corresponsáveis. Mais ainda, não podemos conceber a formação docente com um aspecto educacional em suspenso, queremos dizer, desarticulada com a configuração da sociedade, do Estado, da escola e da própria condição social do docente enquanto sujeito da educação.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BRITO, L. P. L. *Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação*. In: RIBEIRO, V. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. (org.). São Paulo: Global, 2003.
- COOK-GUMPERZ, J. (Org.) *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DAMASCENO, M. N. *Tecendo a democracia na escola: outro olhar sobre a participação popular na prática pedagógica*. In: *Educação em Debate*. Ano 20, n° 36, 1998.
- FERREIRO, E. e A. TEBEROSKY. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FOUCAMBERT, J. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HARSTE, Jerome. *Que Queremos Significar Agora com Leitura?* In: *Lectura y Vida*. Revista Latino Americana de Lectura. Ano II, n° 4. Diciembre, 1990. 5-10.
- KLEIMAN, A B. *Exclusão Social e Alfabetização*. In: *Temas em Psicologia* n° 3. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.
- KRAMER, S. *Infância, cultura e educação*. In: PAIVA, A. ; EVANGELISTA, A. PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). *No fim do século, a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MOTA ROCHA, S. R. da. & FIGUEIREDO, R.V. de. *A Apropriação das Estratégias de Inserção Escolar pela Criança Remanescente*. In: LINS, S. D. & CRUZ, S. H. V. (Org.). *Linguagens, Literatura e Escola*. Coleção Diálogos

Intempestivos (28). Fortaleza: Editora UFC, 2006. (ISBN 85-7282-184-8)

MOTA ROCHA, S. R. da. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada.** (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará) (2002).

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SAINT-LAURENT, L. *et alii.* **Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative.** Montréal, Canadá: Gaetan Morin, 1995.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SÓSITO, M. P. **Redefinindo a Participação Popular na Escola.** In: **Cadernos do CEDI**, n° 19. São Paulo, 1989.

TELLES, V.da S. **A Cidadania Inexistente: incivilidade e pobreza - um estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo.** (Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo - USP), 1992.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZALUAR, A. **Educação: meio de erradicação da pobreza ou antídoto social?** In: D'INCAO, M. A. **O Brasil não é mais aquele....mudanças sociais após a redemocratização.** São Paulo: Cortez, 2001.

PARTE 4

***Trabalho e formação docente no Ensino
Fundamental:
desafios e possibilidades***

Ensino fundamental de nove anos: mudanças na formação e no trabalho docente

Eliete Santiago
UFPE

CENTRO PAULO FREIRE - Estudos e Pesquisas

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental de nove anos, a começar aos seis anos de idade, inscreve-se na trajetória da educação escolar obrigatória na sociedade brasileira. Nessa trajetória, duas marcas caracterizam continuidades na educação brasileira no que concerne à organização do ensino, à oferta da educação escolar e à distribuição das escolas nos espaços nacional e regional brasileiros.

A primeira marca diz respeito à exclusão da maioria da população brasileira em *idade escolar* do processo de escolarização haja vista o não atendimento escolar. Não houve (e nem há) escolas suficientes para atender a toda a população escolar na chamada *idade certa*.

Palestra realizada no I Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea, Universidade Federal de Campina Grande, junho, 2008.
mesantiago@uol.com.br

A Lei 4.024, de 1961 estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei n. 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para o ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE (MEC, 2004, p. 14).

Essa tendência crescente pela ampliação faz parte de movimento mundial e acompanha o movimento político do conjunto da sociedade brasileira, na perspectiva da educação como direito, presente na Lei de 1996.

Em resumo, a ampliação do tempo de escolarização, hoje ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, tem (1) um marco legal, (2) inscreve-se num movimento sócio-político-pedagógico e (3) constitui-se numa prática pedagógica que dá sustentação às iniciativas políticas pedagógicas educacionais, escolares e de ensino.

1 - O marco legal para o ensino fundamental de nove anos tem na determinação do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001, em especial, a meta 2 do Ensino Fundamental.

Essa meta recomenda *“ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”*. Dessa recomendação depreendem-se os objetivos:

- 1 - oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória;
- 2 - assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

A meta de ampliação condicionou a *implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos à universalização do atendimento à faixa etária de 7 a 14 anos.*

Junto a isso, ainda foi acrescentada a importância do planejamento e de diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2001), com essas definições, junto com as alterações na Lei nº 9.394/96 que estabelece responsabilidades dos pais e responsáveis para efetuar a matrículas (Art. 6º); níveis e modalidades de ensino assim como idades e tempo de duração (Art. 30) e objetivos (Art. 32); e ainda, a obrigatoriedade do recenseamento dos educandos do ensino fundamental (Art. 87), alteradas pela Lei nº 11.114, de maio de 2005 que torna obrigatória a matrícula das crianças a partir de seis anos de idade no ensino fundamental, pela alteração dos arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Em resumo, a Constituição Federal, a legislação educacional e o PNE convergem para o objetivo maior da garantia do padrão de qualidade do ensino (Parecer CNE nº6/2005).

MOVIMENTO SÓCIO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir dos seis anos de idade, além do respaldo legal sobre a qual se erige a política de Estado resultante do debate político, também tem seu alicerce na realidade social e na produção acadêmica.

O Censo Demográfico de 2000 apontou que “81,7% (tendência de universalização) das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% estão no Ensino Fundamental”. Por sua vez, o Censo Escolar de 2003 (INEP/MEC) registrou (Relatório do Programa AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS) que no “Ensino Fundamental de oito anos vigorava em 159.861 escolas públicas brasileiras, mas 11.510 escolas já haviam ampliado o Ensino Fundamental (tendência de antecipação ou ampliação). Apenas seis unidades da Federação - Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe - não apresentavam nenhum tipo de ampliação do Ensino fundamental até 2003”.

Os dados levam a pensar que a ampliação do ensino fundamental estava em curso.

Nesse mesmo Relatório consta a indicação de que em “levantamento feito pela SEB/MEC, os sistemas estaduais de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte iniciaram a ampliação do Ensino Fundamental em 2004” enquanto que o Maranhão o faria em 2005. Junta-se, como mais um argumento, a consolidação das políticas de Ensino Fundamental brasileiro com duração de oito anos, uma vez que 97% das crianças já são atendidas.

Assim, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, vai argumentar em favor da ampliação

do ensino fundamental obrigatório em mais um ano de estudo que esta produz um salto de qualidade, visto que, esse tempo a mais carrega a possibilidade de promover “a inclusão de todas as crianças de seis anos”, permite “menor vulnerabilidade a situações de risco” e contribui para a “permanência na escola”, o “sucesso no aprendizado” e o “aumento da escolaridade dos alunos”.

Esses argumentos estão na base do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, como uma das prioridades do Ministério da Educação.

Três princípios saltam das orientações e discussões sobre o ensino fundamental de nove anos a partir dos seis anos de idade: *antecipação*, *ampliação* e *progressividade*.

O princípio de *antecipação* define a obrigatoriedade do ensino a partir dos seis anos de idade, responsabilizando pais e responsáveis pela matrícula e sistemas de ensino pela oferta. O de *ampliação* acresce mais um ano ao Ensino Fundamental tornando-o com a duração de nove anos, enquanto que o princípio da *progressividade* prevê um período de transição até 2010 e a prioridade de atendimento à faixa etária de 7 a 14 anos.

O Programa de ampliação recebeu críticas originadas da “impossibilidade dos municípios atenderem ao contingente de 06 anos”, pela “interpretação da aplicação imediata da lei (2007)”, “discussão judicial de corte etário” e ainda pela compreensão “do Ensino Fundamental de nove anos acabar com a infância”. Ao mesmo tempo também foi considerado como avanço uma vez que proporciona “mais tempo na escola”, “maior tempo de escolarização”, “aumento do tempo de alfabetização” e “contribui com o processo de alfabetização da criança”.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Posta a compreensão do significado legal, político e pedagógico do Ensino Fundamental de Nove Anos como uma política de antecipação, abrangência e ampliação das oportunidades de acesso e progressão da escolaridade obrigatória na perspectiva do direito, passamos a apresentar alguns pontos que parecem fundamentais à efetivação da política educativa, assegurado o direito à educação, que se configuram como requerimentos para a formação e o trabalho docente.

O primeiro aspecto diz respeito à organização do ensino que, segundo orientação do Ministério, o Ensino Fundamental estruturar-se-á em duas fases: uma que corresponde aos anos iniciais, composta por 05 anos de duração que vai dos 06 aos 10 anos de idade, denominado de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A outra fase, Anos Finais do Ensino Fundamental, é constituída por 04 anos de escolarização e atende à população de 11 a 14 anos de idade.

Tempos, espaços e duração são noções que estão presentes na organização do ensino. A noção de *tempo-duração* enquanto abrangência do Ensino Fundamental diz respeito à obrigatoriedade de nove anos de escolaridade, enquanto que *tempo como organização curricular* refere-se à organização didática do ensino que se realiza nesse tempo-duração em diferentes espaços de aprendizagens.

Aqui, apontamos o segundo aspecto a considerar: a organização didático-curricular.

A organização didático-curricular implica numa decisão pedagógica e administrativa do modo de organização do ensino em séries, blocos, turmas por idades, ciclos (2, 3 ou 4) etc.

Qualquer que seja a definição da organização do ensino, esta resulta de estudos - na formação inicial e continuada - que contribuam para tratar a escolarização como globalidade e supere as fragmentações entre fases do ensino fundamental, entre ciclo, entre ensino e aprendizagem.

Há uma tendência que aponta para a organização de ciclos, a começar pela estruturação de um ciclo de alfabetização com duração de dois a três anos. Nessa direção, por exemplo, está a política do livro didático com uma provável linha a ser apresentada para o primeiro ciclo com material de alfabetização.

Essa exigência pedagógica implica na redefinição da proposta pedagógica para a educação infantil e para o ensino fundamental. Logo, nem é o grupo etário que solicita as reformulações/formulações, nem tampouco o ensino fundamental. Coloca-se como requerimento administrativo e pedagógico a discussão da educação infantil e do ensino fundamental na sua totalidade.

Portanto, repensar os espaços, os tempos e as práticas são exigências que estão postas pela implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos para o processo formativo e para o trabalho docente.

Nesse caso, Ensino Fundamental de Nove Anos a começar por seis anos de idade requer a elaboração de uma proposta pedagógica para a sua implantação e a vivência de uma proposta para o período de transição, ambas objeto de avaliação-planejamento-vivência-avaliação. Assim, é solicitado às equipes dos sistemas escolares, às equipes de secretarias e de escolas um programa sobre:

- estudos sobre a realidade educacional dos sistemas, da educação infantil, do ensino fundamental, dos espaços escolares, materiais,

pessoal, concepções etc.

- configuração da reorganização do ensino fundamental;
- oferta de vagas, disponibilidades de salas, criação e adequação dos espaços;
- material didático-pedagógico;
- formação continuada dos professores/as;
- normatização (organização curricular, seleção de objetos e conteúdo de ensino, situações de ensino e de aprendizagens, avaliação).

IDEIAS CONCLUSIVAS

Da leitura feita, não tenho dificuldade em afirmar o avanço da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos. Porém, também não há dúvida em conferir a necessidade do controle social por parte da sociedade em fazer valer esse direito não apenas pela oferta, mas pelas condições em que será feita a ampliação da obrigatoriedade. Ressalto a importância da aproximação entre os espaços de formação profissional (Instituições de Ensino Superior-IES) e os espaços de exercício profissional (a escola básica); a formação continuada a partir dos princípios do direito e da universalidade e uma política de formação geral como vem propondo e defendendo o movimento dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
BRASIL, *Lei n.º 10.172*, de 09 de janeiro de 2001.
BRASIL, *Lei n.º 11.114*, de maio de 2005.
MEC, *Ensino Fundamental de Nove Anos - orientações gerais da escolarização obrigatória*, 2004.
CNE, *Parecer CNE*, nº 6/2005.

Inclusão digital: desafios e possibilidades na formação docente

Rossana Delmar de Lima Arcoverde
UFCEG

A educação como um fenômeno humano e uma prática social exige que a olhemos de modo aberto e amplo. Ao mesmo tempo, devemos estar criteriosamente atentos para os detalhes que a cercam, considerando as diversas nuances que a compõem e que fazem com que a reconheçamos como um campo difícil, polêmico, plural, político, diverso, embora, e talvez por assim ser, também fascinante, principalmente, se levarmos em conta que, em sua acepção etimológica, (*education*) originada do latim, tem o sentido de “ação de criar”.

Sob esse prisma, compreendemos que com essa acepção afloram as múltiplas possibilidades do fazer educativo, situado no princípio das relações sociais, culturais e historicamente construídas. É impossível, nessa visão, resistir às forças da criação que emergem nesse fazer educativo, pois, antes de tudo, é um ato humano. E sendo humano, está submetido às leis da própria condição humana, da sociedade e do mundo.

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG), doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP.

Nesse sentido, é relevante fazermos uma distinção entre educação e ensino, embora os consideremos como processos que se entrelaçam e que coexistem, de modo bastante implicados.

Educar e ser educado, assim, é muito mais do que ensinar e ser ensinado. Isso quer dizer que nas formas plurais de educação, diferentemente das de ensino, se instauram processos de desenvolvimento integral, visando sempre à formação de cidadãos e cidadãs para viverem plenamente os direitos sociais, educacionais e culturais, legalmente e historicamente constituídos.

Na realidade, entretanto, esses processos não acontecem tão tranquilamente. Sabemos que, mundialmente vivemos desafios, que conforme Charlot (2005, p. 31), podem ser distintamente definidos pela observância de dois fenômenos: o da globalização e o da modernização. O primeiro “se refere ao fato de que o saber está se tornando uma mercadoria” e quanto ao segundo, a modernização, conduz-nos à inserção na sociedade da informação que, ao contrário do que se espera - uma sociedade do saber, que trata da informação destituída de sentidos, visto que

“a informação se torna um saber quando traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo...”.

Vivenciamos, no entanto, na contemporaneidade, a despeito do que acreditemos, aceitemos ou concordemos, outras dimensões sociais e culturais que impulsionam modos de sociabilidade que se configuram pelos processos digitais, a partir do fortalecimento da esfera digital de comunicação, a Internet.

Com o uso da Internet, assim, surge uma nova era, a digital, que coloca educandos e educadores no desafio de práticas pedagógicas que devem ser repensadas e reconfiguradas, tendo em vista que com as tecnologias digitais encontramos outros modos do fazer docente.

Assim, muitos são os questionamentos que surgem: Como fazer para enfrentar esses desafios postos?; Como educar?; Como formar o cidadão, a cidadã da rede digital que se instaura?; Como acontece o processo de ensino-aprendizagem?; Em que sentido essa prática muda nosso conceito de aula?; Que tipo de aula devemos organizar?; Quais e como planejar as atividades?; Como se dá a interação entre os pares?; Como avaliar?; Como otimizar a utilização dos recursos tecnológicos?

É nesse contexto que pretendemos abordar a formação docente. São os professores os agentes principais desse processo educativo, uma vez que, sendo o par mais experiente na relação professor-aluno, o professor é o mediador importante que deve questionar, problematizar e criar situações de reflexão para apropriações de conhecimentos que façam sentido à vida.

Para dar conta dessa abordagem, sem ter a pretensão de aqui finalizá-la, apresentamos uma discussão sobre a relação educação e tecnologias digitais, refletindo em que sentido se instaura mais um novo desafio na formação docente. Com isso, comentaremos sobre aspectos tidos como relevantes nessa relação e que devem ser considerados no processo de inclusão digital de educadores, para assim, poderem atuar na inclusão digital de seus educandos, tendo em vista que

“formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação” (PEREIRA, 2007, p. 13).

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: NOVOS DESAFIOS

A possibilidade de utilização da rede digital transcende limites e incrementa potencialmente a organização social e as práticas discursivas da sociedade contemporânea. Com a Internet, vemos um ressurgir de práticas sociais de pesquisa de leitura e de escrita, resultados das novas teias que se entrelaçam no contexto digital. Um bom exemplo pode ser constatado, a partir do surgimento dos *blogs*, em que usuários podem, democraticamente, publicar conteúdo na *web*, ganhando, também, o poder de postar comentários.

No que se refere à educação, o uso das tecnologias digitais diversifica as práticas pedagógicas e apontam para interessantes perspectivas quanto ao estilo digital de produzir conhecimentos, de elaborar discursos, principalmente, no tocante ao processo interacional e dialógico que essas tecnologias permitem.

Conforme Castells (2003, p. 111), sociólogo que tece análise sobre o “desenvolvimento de uma nova sociedade, baseada na lógica da Internet”, “os indivíduos estão de fato reconstruindo o padrão da interação social, com a ajuda de novos recursos tecnológicos, para criar uma nova forma de sociedade: a sociedade em rede”.

Dentro dessa perspectiva, e em meio a muitas polêmicas, constatamos que a internet proporciona múltiplas possibilidades para o processo educativo, considerando a dinâmica de interação, a escolha de registros hipermidiáticos (vídeo, texto, sons, imagens) e a oportunidade de publicação

Castells (2003), em seu livro, intitulado “A Galáxia da Internet” aponta, a partir de pesquisa detalhada, uma análise de dados que revela uma compreensão pela qual “nos tornamos habitantes de uma rede global”.

significativa de produções textuais na *www*, tanto de alunos, bem como de professores, sem hierarquia autoral (ex.: blogs educacionais).

Nesse cenário, vale lembrar, que algumas iniciativas de políticas públicas emergem como indicadores relevantes que proporcionam diferentes ações pedagógicas e que intencionam o uso eficaz das tecnologias de informação e de comunicação na rede pública de ensino. Dentre essas, podemos destacar a implementação de alguns Programas, a exemplo do PROINFO que, desde 1997, beneficia algumas escolas em todo o país com o objetivo de “promover o uso das diversas mídias eletrônicas” e forma professores para integrar o uso das tecnologias educacionais. Em 2005, o MEC lançou o Programa Mídias na Educação, atualmente em larga expansão, de modo que pudesse “proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e comunicação”.

É importante lembrar aqui, as muitas críticas que são feitas a alguns desses programas, fazendo com que efetivamente não se concretizem as propostas oficiais que devem oferecer, em especial, condições de acesso às tecnologias educacionais de qualidade. Dentre elas, a frágil, para não ser tão pessimista, formação docente para lidar com todas essas tecnologias.

É válido destacar, nesse contexto, que a Paraíba é o quinto estado da região Nordeste com o pior índice de desigualdade digital: (55,6%), o que mostra a exclusão digital vivenciada

Segundo dados do PNAD (2005) o índice de desigualdade digital é composto por três dimensões, tais como “desigualdade de infouso, socioeconômicas e de estratégias de superação”; e por seis indicadores que mostram as desigualdades quanto a “Internet domiciliar, uso de internet, sociais, econômicas, acesso gratuito e acesso escolar”.

em nossa região. Conforme pesquisa do PNAD (2005), apenas 6,9% dos domicílios do estado estão conectados à Internet e, somente, 12,4% dos paraibanos, com 10 anos ou mais utilizam esses serviços com frequência. O estudo constata ainda que, dos 2 milhões e meio que não usam a Internet (87,6% da população acima dos 10 anos), a maioria (36,1%) não usava pelo fato de não ter acesso a computadores, 29,7% responderam que não usavam por não saber como usar esse serviço e 3,8% por causa dos altos custos que esse serviço exige.

Nesse caso, destacamos a figura do professor, que convivendo com uma série de outros desafios (ver abaixo) na escola, enfrentam agora outro desafio, o de incluir e ser incluído digital.

Desafios enfrentados pelos professores, conforme relato de alguns professores da rede pública de ensino (2008)

- “Fragilidade na formação;
- Dificuldade de aceitação de novos métodos pedagógicos pela direção pedagógica;
- Falta de material didático-pedagógico;
- Falta de apoio dos pais, com relação ao comportamento das crianças em sala de aula;
- Falta de interesse dos alunos para assistir aulas;
- Falta de interesse dos alunos para com a leitura;
- Pouco apoio e valorização da família ao trabalho escolar;

Espaço deficitário para trabalhar de forma mais própria, pois a escola tem seus métodos;
Dificuldades de trabalhar a leitura;
Falta de apoio dos pais nas tarefas de casa;
Trabalhar com alunos que têm baixa auto-estima
Desvalorização profissional
Baixos salários”

Os dados confirmam, assim, a existência dos problemas de exclusão digital, mostrando a realidade de uma lógica perversa, pois “A Geografia das redes é uma geografia tanto de inclusão quanto de exclusão” (CASTELLS, 2003, p. 196), além do que a ascensão da Internet ocorre em condições de desigualdade social. E o que é pior, de conseqüências duradouras.

Tudo isso se revela como indicador para a urgente implementação de práticas que potencializem os usos das tecnologias digitais, incorporando na formação docente práticas que favoreçam ao professor o encontro de uma cultura eletrônica digital, pois “precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (PEREIRA, 2007, p. 17).

Não atentar para essa questão significa reproduzir e reforçar novas práticas de exclusão social para uma população que vivencia outras desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais. Dessa forma, preparar cidadãos e cidadãs para a-inclusão digital/social é o desafio imperativo

que se impõe frente ao processo de uma nova sociedade que se instaura.

AS POSSIBILIDADES: LETRAMENTO DIGITAL

Os recursos oferecidos pela tecnologia têm proporcionado uma emergência de outra realidade de linguagem, outros formatos de gêneros digitais, designando outras formas de práticas sociais de uso da linguagem, que podem ser reconhecidas como novos modos de letramento, o letramento digital.

Por letramento digital entendemos a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos, a leitura e a escrita no meio digital. Para interagir de modo eficiente, o usuário necessita dominar uma série de ações específicas próprias desse meio, a maioria delas envolvendo língua escrita. Ser letrado digital representa, assim, a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens, sons, códigos variados, num novo formato, em hipertexto, tendo como suporte o contexto digital (ARCOVERDE, 2007).

Trata-se, por sua vez, de uma nova forma de usar a linguagem, tendo em vista que o leitor deve seguir “trajetórias de leituras multilineares” (BELLEI, 2002, p. 45) e assumir o “pilotar de palavras”. Pressupõe, assim, que o indivíduo letrado digital deve ter a “capacidade de enxergar além dos limites

Podemos entender o letramento como a possibilidade de inserir “o uso de ferramentas variadas num processo mais amplo de letramento digital, viabilizado pela inserção do professor-aluno em práticas digitais letradas (para busca de conhecimento, comunicação à distância, diversão e fruição etc.) efetivas e significativas” (ROJO, et. al., 2006, p. 109).

do código”, pois os textos são digitais e circulam numa tela que, também é digital. A leitura é de um hipertexto que tem uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas” (XAVIER, 2004, p. 171).

É nesse sentido, que para se envolver nesse novo modo de ler e de escrever, nessa nova prática de “*letramento digital*”, devemos considerar que os professores “precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes” (COSCARELLI, 2007, p. 32), de modo que possam perseguir as diversas possibilidades das práticas de leitura e de escrita hipertextuais.

Enfim, parece claro que a emergência e as recorrências das práticas sociais no contexto digital exigem a necessidade de buscarmos formas de implementar essas práticas em contextos escolares, visando a um aprendizado em que se destaca a Rede como meio de produção individual e colaborativa de enunciados digitais.

A promoção de iniciativas nessa direção pode contribuir sensivelmente para a inclusão digital. A questão que se coloca não se reduz à prática de técnicas, mas buscar meios de vivenciar uma cultura digital de caráter irreversível na vida dos educadores, qualificando-os para auxiliar seus alunos a se engajarem nessas formas de leitura e de escrita, por meio de interação *online* e de situações em que se busca instaurar o pensamento crítico e criativo.

Professor e alunos, digitalmente envolvidos e incluídos estabelecerão os critérios necessários para configurar e legitimar os processos digitais de aprendizado, refletindo sobre as condições de produção da linguagem digital

(internetês, por exemplo), sobre as regras do “Ctrl C e Ctrl V” (geração copia/cola), de tal forma que propiciem ajuda mútua e aprendizagem, efetivamente, colaborativa.

Considerando, desse modo, que é papel da escola “preparar o aluno para lidar com situações novas, problematizando, discutindo e tomando decisões” (RIBEIRO, 2007, p. 94), o professor incluído digital terá condições de propor situações, provocar e instigar o uso das tecnologias como um recurso didático-pedagógico que amplia as condições de trabalho em sala de aula, considerando que

“o difícil é inovar as práticas educativas cotidianas. Para isso, precisamos enfrentar os dilemas presentes na prática pedagógica, romper com a lógica transmissiva e unidirecional e investir na constituição das redes colaborativas de aprendizagem” (CÔRREA, 2006, p. 49).

Compreender essa perspectiva significa, norteados pela visão de Charlot (2005, p. 95), assinalar a dimensão cultural no processo de formação docente, uma vez que “a formação não é simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica” e, nesse caso em destaque, a uma cultura digital.

Por fim, é preciso realçar que letramento digital requer acesso à rede e plena participação/intervenção no ciberespaço, que vai além da simples manipulação de alguns sites ou da utilização de alguns recursos de comunicação. Sobre isso Castells (2003) oferece-nos alguns dados interessantes que apontam para a desigualdade de acesso e que põe em oposição o sentido da Rede, pois enquanto ferramenta que potencializa desenvolvimento, também serve como tecnologia que aumenta a disparidade social no mundo.

Nesse sentido, Castells (2003, p. 220) é enfático e afirma que “estar desconectado ou superficialmente conectado com a Internet equivale a estar à margem do sistema global, interconectado”. Portanto, tudo isso constitui um desafio. Desafio de buscar formas de participação social, de letramento digital para contribuir, especialmente, na inclusão digital de professores, promovendo um uso social da leitura e da escrita digital, como uma prática social relevante à vida na contemporaneidade.

Dessa forma, a educação pode caminhar na diversidade cultural, tecnológica e social, assim como acontece na vida. Isso significa compreender que, o direito à educação é muito mais do que ter escola, é muito mais do que ir à escola, pois, com base em Charlot (2005, p. 148), se trata de ter “direito a apropriação efetiva dos saberes que fazem sentido [...] de saberes que esclareçam o mundo”.

É preciso, assim, reconhecer que esse direito para ser efetivado deve legitimar, sobretudo, a formação de alunos e professores “abertos”, também, para “esclarecer o mundo” que se constitui na diversidade, na pluralidade e nas novas relações que se configuram no contexto digital.

Essas relações concretizadas no contexto digital conferem às interações um importante papel no uso social da linguagem. Imersos nesse contexto, alunos e professores dialogizam a própria língua, “fundindo dois enunciados potenciais como que duas réplicas de um possível diálogo” (BAKHTIN, 1975, p. 158), produzindo sentido que “é construído nas práticas escolares cotidianas, na história do sujeito, na cultura da qual ele faz parte” (LOMONACO, 2008, p. 45).

Diante disso, é importante reafirmar que o processo de letramento digital requer muito mais do que simplesmente abrir um espaço na Web e oferecer oportunidades para ler e

escrever. Ainda há muito sobre o que refletir. Até decidirmos qual o caminho que devemos seguir deve levar um tempo, que evidentemente não será tão simples de percorrer.

As possibilidades de um novo fazer pedagógico com os avanços das tecnologias crescem vertiginosamente, em especial, com o advento da Web 2.0 (VALENTE e MATTAR, 2007). Alternativas existem e para isso devemos investir em pesquisas, no sentido de buscar meios para vencer os desafios e limitações que elas nos impõem. Nas tecnologias há interatividade, mas as interações são decorrentes dos laços sociais que criamos com todos os outros que participam ativamente das situações de ensino-aprendizagem.

Enfim, com as tecnologias vivenciamos novas experiências, novas práticas de letramento, que desvelam novas atitudes e, dependendo dos vínculos sociais estabelecidos, podem vislumbrar inovações pedagógicas propulsoras de situações efetivas de inclusão digital.

REFERÊNCIAS

- ARCOVERDE, R. D de L. Prática de Letramento no ambiente digital. *Revista Língua Escrita, Rede Escrita, UFMG*, v. 2, p. 1-18, 2007.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec/Unesp. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- BELLEI, S. L. P. *O livro, a literatura e o computador*. São Paulo: EDUC; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2002.
- CASTELLS, M. *A galáxia da Internet*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR, 2003.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORRÊA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 43-50.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 25-40.

LOMONACO, B. P. A escola rural: entre a internet e os sacis. In: DIEB, M. (Org.) **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 39-74.

MEC, Portal do. Disponível em: <www.portalmec.gov.br> Consulta em 20/04/08.

PEREIRA, J. T. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-24.

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 87-97.

ROJO, R. H. R, BARBOSA, J. P. e COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.106-130.

VALENTE, C. e MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias**. São Paulo: Novatec, 2007.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. IN: MARCUSCHI, L. A e XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.170-180.



Editora Universitária

Universidade Federal de Campina Grande

Sua editoração utilizou o software Adobe PageMaker 7.0

O corpo do texto foi composto com a fonte Trebuchet MS

Tiragem de 300 exemplares, em 2009