

A transformação da educação escolar e sua influência na sociedade contemporânea

The transformation of school education under the influence of contemporary society

Lílian Mara Dela Cruz Viegas é Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.
Alda Maria do Nascimento Osório é Profa. do Departamento de Educação/CCHS e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Nos últimos tempos, a Educação emerge nos discursos políticos como meio de mobilização no contexto das transformações sociais, tornando-se necessárias possíveis mudanças no contexto escolar. Esses discursos sinalizam para a importância de se compreender a educação na dinâmica de transformações do movimento político, econômico, cultural e social ocorridas de forma globalizada. Sendo que esse movimento exige um perfil de homem participativo, que transforma e é transformado no contexto de suas relações sociais.

Essa visão de homem resulta “[...] da *interação dialética* do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”. (REGO, 1995, p. 41, grifo da autora) Tal concepção leva à necessidade de demanda relacionada às modificações contínuas ocorridas na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, o indivíduo é compreendido num processo de construção dinâmico, constituindo-se como um ser social à medida que interage com os outros, mediados pela linguagem e pelos símbolos em situações reais.

Nas relações constituídas coletivamente entre seres históricos e sociais, admite-se o conflito, uma vez que o conhecimento “[...] é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro

através da linguagem. Assim, da discussão entre uma ênfase no sujeito ou no objeto, emerge o sujeito interativo”. (FREITAS, 1994, p. 161) Essa postura de sujeito dinâmico, participativo, produtor de seus conhecimentos, implica a maneira como ele re-significa o já dito.

Para contemplar esse indivíduo, a realidade provoca a necessidade de refletirmos a educação e o modelo de escola nesse processo de mudança, buscando transformá-la com a possibilidade de atender a demanda social e cultural, considerando a materialização da aprendizagem institucionalizada nas relações sociais.

Vivenciamos um modelo de escola que foi se configurando, no Brasil, influenciado pelas dimensões política, econômica, histórica e social, delineando, em cada época e em cada momento histórico, a forma como o processo de ensino e de aprendizagem deve ser proporcionado pela instituição escolar, o que insinua uma prática pedagógica permeada por diferentes visões de sociedade, homem, educação, escola, ensino e aprendizagem.

Sob este ponto de vista, neste artigo apresentamos parte da dissertação de mestrado intitulada “Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita”, a qual trata do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção e reescrita de textos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Um trabalho que demanda o redimensionamento da prática pedagógica dos professores, bem como a forma como a escola proporciona a aprendizagem para os alunos.

O que nos levou a abordar alguns aspectos sobre a educação na sociedade contemporânea, com vistas à dinâmica das transformações sociais, repensando o modelo de escola que se constituiu no Brasil. É interesse, também mostrar alguns obstáculos que dificultam a realização das alterações na instituição escolar, impedindo-a de exercer seu papel na valorização da educação como instrumento necessário ao exercício da cidadania, ou seja, preparar o aluno para que adquira condições de participar ativamente das questões sociais emergidas frente às mudanças no mundo atual.

Desenvolvemos nossas reflexões com apoio em autores que discutem as questões contemporâneas da sociedade e influenciam na educação e, conseqüentemente, em mudanças no interior da escola numa tentativa de melhorar a qualidade da educação no Brasil. Também, apoiamo-nos em alguns dos

documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o propósito de orientar as modificações no interior da escola, bem como em depoimentos das professoras formadoras do curso de formação continuada oferecido pela SEMED de Campo Grande-MS a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A importância da escola na transformação social

Iniciamos nosso diálogo pensando sobre as condições em que o indivíduo está exposto às determinações pré-estabelecidas pela sociedade capitalista, levando-o ao assujeitamento ao que está posto.

Jobim e Souza (2003), ao abordar as questões sobre a sociedade capitalista e o indivíduo, assinala a partir da teoria da alienação de Marx, como o indivíduo tornou-se distante no processo de produção da sociedade capitalista e mostra a possibilidade que ele possui de resgatar seu lugar de sujeito social, histórico e cultural. Um lugar no qual “Ser sujeito é ter direito de se colocar como autor das transformações sociais”. (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 21)

Nessa mesma perspectiva, Duarte (2004, p. 56) discute a questão da alienação capitalista a partir da análise de Leontiev, que destaca a ocorrência desse fenômeno sob dois aspectos:

[...] pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas e pela impossibilidade existente, para a grande maioria dos seres humanos, de apropriação das grandes riquezas materiais e não materiais já existentes socialmente. (DUARTE, 2004, p. 56)

Daremos ênfase ao primeiro aspecto por entendermos que o acesso aos bens materiais envolve, além do conhecimento, outros valores que, neste momento do estudo, não se configuram como importantes para o objetivo a que pretendemos. Nesse sentido, abordamos o aspecto que o autor discute, ao ressaltar a relevância da análise da relação entre significado e sentido das ações humanas para a educação contemporânea, uma vez que um dos desafios da educação escolar é fazer com que a aprendizagem tenha sentido para os alunos.

Isso implica esclarecer as proposições expressas nas correntes pedagógicas, as quais postulam uma relação imediata e pragmática entre significado e sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares vinculando-os ao utilitarismo alienante no cotidiano da sociedade capitalista. Uma vez que o sentido impulsiona o

indivíduo a se apropriar dos conhecimentos e é proporcionado pelos motivos que o engendra, sendo que essa relação imediata dissocia os significados dos sentidos por considerar apenas os aspectos externos a serem apreendidos.

Sobre essa relação entre significado e sentido, Duarte (2004, p. 17) argumenta que o sentido do trabalho para o operário ou do capital para o capitalista se justifica no entendimento de que “A atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital”. A não utilização social daquilo que se produz confere sentido à produção, mas ocorre uma ruptura entre o significado e o sentido da ação humana. Nas palavras do autor, isso acontece “[...] se considerarmos o significado como sendo o conteúdo da ação e o sentido como sendo as ligações entre esse conteúdo e o conjunto da atividade”. (DUARTE, 2004, p. 57)

Essa ruptura, no que se refere aos processos psicológicos, traz conseqüências ao processo de desenvolvimento da personalidade humana, tornando o trabalho uma atividade externa à personalidade do indivíduo quando deveria centrar-se na sua objetivação, impulsionando-o a apropriação “[...] de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano”. (DUARTE, 2004, p. 59) O que o levaria a assumir uma posição crítica em relação à sociedade e não a restringir a sua personalidade e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, o que não o tornaria um indivíduo alienado.

A partir das considerações de Jobim e Souza (2003) e Duarte (2004) em relação ao processo de alienação ao qual está exposto o indivíduo na sociedade capitalista, a probabilidade de se instaurar um movimento de natureza transformadora, suscita a necessidade de se repensar o paradigma vigente. Situação que insinua a adoção de uma visão mais crítica por parte da escola para tratar questões a respeito do sujeito autor, participativo e transformador nas suas relações sociais.

Tal constatação tem fundamento à medida que as discussões em torno da educação não se restringem mais às denúncias da incapacidade da escola em promover o ensino, o que resulta no fracasso escolar, mas desencadeia a necessidade de compreender a realidade desta em toda sua complexidade. Santiago (2006, p. 161) anuncia a respeito do aspecto da crise escolar contemporânea, independente da postura político-ideológico, e ressalta que se faz necessário: “[...] promover mudanças estruturais que atinjam a totalidade das relações peda-

gógicas”. Com o entendimento de “[...] que é necessário ‘reinstaurar’ a escola com base em um novo paradigma, que ao revolucionar as concepções de conhecimento, a visão de mundo, de valores... imprime uma nova lógica ao ensino e aos elementos da prática educativa”.

Essa mobilização nos leva ao debate de idéias, fazendo emergir tanto aspectos convergentes como divergentes sobre como circulam as diferentes concepções pedagógicas no interior da escola e suas relações com a realidade social dos indivíduos, na tentativa de cumprir, satisfatoriamente, seu compromisso com a produção do conhecimento.

Nessa linha de pensamento, a técnica da Análise de Discurso nos permite analisar os discursos produzidos pelos sujeitos participantes do estudo, na ocasião das entrevistas e das observações realizadas por nós em sala de aula. Isso porque possibilita relacionar os significados aos sentidos produzidos pelos indivíduos, tendo em vista que, segundo Orlandi (2003, p. 15), o discurso entendido “[...] epistemologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

A autora complementa esse conceito de discurso ao assegurar que “Na Análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. O que torna possível uma análise da relação entre significado e sentido das ações humanas para a educação contemporânea, sinalizando a relevância desta relação na aprendizagem escolar, conforme ressalta Duarte (2004). Dessa forma, os conhecimentos produzidos na escola devem constituir-se motivo para que os indivíduos possam significar e significar-se a partir da compreensão do que está posto pelo capitalismo como forma de subsistência do homem, com o entendimento de que “O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. (ORLANDI, 2003, p. 15).

Logo, a linguagem é concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, por ela caracterizar e marcar o homem como ser social e histórico. De acordo com a argumentação de Brandão (2005, p. 11), a linguagem se forma como “[...] elemento de mediação entre o homem e a sua realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são

históricos e sociais”. Desse modo, nas relações mediadas pela linguagem e pelos símbolos, o homem realiza as suas leituras de mundo, produz a sua história e se constitui sujeito social.

Por meio do método dialético, Vygotsky (2004) explicita que os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança, contribuindo para o entendimento de que o modo como a escola promove o ensino, se distancia da dinâmica das mudanças do contexto social. Ignora a participação do sujeito na produção de seus conhecimentos e, por conseguinte, revela como ela destoa da concepção de que o homem é fruto de um processo histórico não-linear, não-estático, que não pode ser compreendido em suas ações, fora do contexto histórico, cultural e social que o constitui.

Encontramos essa referência em Freitas (2003, p. 27) ao afirmar que “[...] os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de forma estática”. Ainda, complementando essa idéia, a autora assegura que “[...] nenhum sistema funciona isoladamente, mas sempre integrado a um outro, constituindo com ele uma unidade”. (FREITAS, 1994, p. 109). Evidencia-se assim um princípio da dialética, segundo o qual os diversos aspectos de uma realidade se entrelaçam em diferentes níveis, numa relação imediata, que se opõe, mas que constitui uma unidade.

Nesse sentido, por meio dos seus profissionais, a escola precisa perceber esse movimento na sociedade capitalista, que a condiciona ao comportamento culturalmente estabelecido numa perspectiva dominante. A qual define a maneira como o homem, ser social e histórico deve perceber o mundo, tornando-o indivíduo alienado, envolvido pelas questões da modernidade que se entrelaçam com a cultura de massa, produzindo uma objetividade capitalista e representações sociais que o levam a se adaptar ao que já está determinado.

São princípios opostos que indicam que o homem deve ser considerado em sua subjetividade e singularidade, com desejos próprios, em condições de impulsionar mudanças que desarticulem a reprodução de indivíduos sujeitados, presos à teia de sistemas hierárquicos de valores e de submissão.

Realidade que Jobim e Souza (2003), ao parafrasear Guattari (1986), aponta para a necessidade de uma reflexão sobre a cultura capitalista, que resulta na concentração do capital, permeando todos os campos de significação e das

representações sociais e culturais. A autora chama atenção para o modo de ser da criança nesse contexto e para o processo de formação de conceitos que “ainda” não se prendem às semióticas dominantes, ao assinalar que:

As crianças que ainda não se integraram a esse esquema têm uma percepção do mundo inteiramente diferente daquele que é comum aos adultos que se encontram cooptados por um modo de compreender a realidade contemporânea de acordo com as imposições da ideologia dominante. Isso não quer dizer que a natureza de sua percepção de valores e das relações sociais seja caótica. Ao contrário, são modos de representação do mundo, cuja importância poderá se estender a outros setores da vida social, numa sociedade diferente. (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 22)

A autora ressalta que as crianças, valendo-se de suas características peculiares, relacionam-se espontaneamente no cotidiano e não ficam presas a convenções que padronizam comportamentos modelados pela lógica da cultura dominante. Realizam suas atividades motivadas pelas próprias necessidades, produzem sua existência ao agir de acordo com o meio em que estabelecem suas relações sociais. Percebe o mundo a sua maneira e constroem suas representações a partir da sua própria lógica, por meio da linguagem, diferentemente, de como o adulto o percebe.

Mesmo expostas às condições de objetivação capitalista, as crianças agem sobre sua realidade modificando-a e, ao mesmo tempo, sendo modificadas. Sua capacidade de re-criar situações se expressa nas atitudes, no diálogo com outras crianças e pessoas mais experientes, que as levam a refletir sobre os diferentes aspectos da sua própria cultura e da cultura do grupo social a que pertence. Essas interações, mediadas pela linguagem lhes permitem construir suas próprias representações da realidade, conforme ressalta Jobim & Souza (2003, p. 24):

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, também é transformada por este seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação da sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais.

Sendo assim, a compreensão da criança, resultante da reconstrução de conceitos produzidos culturalmente, na dinâmica das suas interações verbais no meio social, configura-se numa atitude de indivíduo conquistando seu espaço como sujeito partícipe e autor do mundo em que se encontra inserido.

Entretanto, mais cedo ou mais tarde, essas crianças são submetidas, por conta da legislação vigente, à educação institucionalizada que não considera suas representações constituídas nas relações espontâneas realizadas em contexto real, de forma criativa. Essas representações construídas espontaneamente fora da escola, no contexto escolar, começam, na maioria das vezes, a serem ignoradas e padronizadas. Em outras palavras, todas devem executar as tarefas iguais, obedecendo a um ritmo determinado sem levar em consideração as singularidades humanas e a história individual de cada aluno, assim como, o modo de ser e de aprender de cada um.

Essa forma de ver a criança explicita-se no processo de construção das representações sociais dos envolvidos com a educação escolar e se transformam, em cada época e em cada momento histórico, decorrentes da maneira como a educação é pensada e na tentativa do sistema corresponder às expectativas da demanda social.

A esse respeito, Freitas (1994, p. 59) argumenta sobre a influência significativa da Psicologia behaviorista na concepção tecnicista de educação, a qual compreende “[...] os fenômenos educativos passíveis de observação, descrição, experimentação e controle”. Em conseqüência, a educação passa a ser concebida de forma mecânica, conforme assinala a autora, por ter recebido:

[...] importância a formulação de objetivos de ensino em comportamento observáveis (mostrando que se vale ensinar o que é passivo de ser medido), a instrução programada, as estratégias de ensino, e as manipulações de situações de aprendizagem, o planejamento científico, a eficiência organizacional. (FREITAS, 1994, p. 59)

A forma como a escola se organiza pretende, pela instrução e pelo controle, promover a aprendizagem valendo-se de técnicas de memorização, por meio da repetição o aluno deve assimilar os conteúdos que, por vezes, são fragmentados e seqüenciados. É preciso dominar um determinado conteúdo para passar ao seguinte, viabilizando o rígido controle do conhecimento e facilitando o processo de avaliação.

Essa perspectiva é denominada por Saviani (2003, p. 12) como advento da ‘pedagogia tecnicista’ que buscou “[...] planejar a educação de modo a adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência”. Entre outros desdobramentos, o autor enfatiza que:

[...] a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas [...] o processo é que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão. (SAVIANI, 2003, p. 13)

Dessa forma, a educação consiste num processo de modificação de comportamento pelo controle por meio do reforço, o processo de ensino e de aprendizagem reduz-se à manipulação externa do objeto de aprendizagem. Executam-se várias vezes a mesma tarefa na suposição de que a criança se apropria dos conhecimentos por meio de treinamento. Desconsidera-se a complexidade que envolve o processo de aprendizagem, ignorando o esforço mental realizado pela criança na apropriação dos conhecimentos.

O reflexo dessa educação de controle correspondia às expectativas de um momento histórico no qual cabia “[...] à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social”. (SAVIANI, 2003, p. 14). Essa forma de organização do trabalho escolar reproduziu o modo de funcionamento do sistema fabril no processo educacional. Um modelo que resultou na perda da especificidade da educação, por conta da dissociação da relação entre os significados e os sentidos que decorrem da articulação entre educação escolar e processo produtivo, por meio de complexas mediações e que foram tratadas de modo indireto, impedindo o indivíduo de significar suas ações e, por conseguinte, agir em favor da sua formação pessoal. São aspectos que já abordamos anteriormente a partir de Duarte (2004) ao retratar a condição de alienação a que os indivíduos estão expostos na sociedade capitalista.

Em Vygotsky (2003, p. 103), o pensamento que permeia essa concepção de educação na escola “[...] acredita que os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação”. Esse pensamento influencia a forma como os conhecimentos científicos são ensinados na escola, até hoje, sendo que é perceptível como as metodológicas se apóiam nessa concepção mecanicista de educação, o que se expressa nas atividades organizadas para as crianças com a finalidade de promover a aprendizagem da linguagem escrita. Entretanto, tal aprendizagem é complexa, envolve aspectos subjetivos não considerados por essa perspectiva, por acreditar

que apenas a manipulação externa do objeto de conhecimento é suficiente para a apreensão de conhecimentos científicos. Segundo Vygotsky (2003, p. 104):

A experiência prática mostra [...] que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula o conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vazio.

Vivenciamos na escola, ainda hoje, essas situações de ensino que condicionam as crianças às normas e regras pré-estabelecidas. Acreditamos que isso ocorre por conta da forma como a cultura escolar se constituiu, orientada por um currículo organizado com a finalidade de direcionar as ações pedagógicas, permeadas por mecanismos estratégicos de controle da construção de conhecimentos, trazendo implicitamente, um discurso político mediador entre a legislação e a realidade. Tais conceitos expressam-se nas condições de realização do trabalho pedagógico, que é precário, por estar submetido a determinações constituídas, as quais “parecem” ignorar as condições reais das relações de produção do conhecimento. Entre elas o currículo, a profissionalização docente, o significado da indissociabilidade entre a teoria e a prática no cotidiano pedagógico e a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Goodson (2003, p. 08) se refere ao currículo, explicitando que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convive lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

Com essa configuração, o currículo é um meio de assegurar a relação de poder existente entre as classes sociais, a forma de produção de conhecimento com o propósito de exercer o domínio, porque, na verdade, a aprendizagem escolar corresponde apenas às expectativas da própria escola, sem relação com a realidade social do aluno, em verdade, a escola ensina para si. A forma como a organização do trabalho pedagógico se constituiu, ao longo da história da educação, no Brasil, não abre caminhos para que exista uma relação entre os conhecimentos produzidos na escola e sua influência nas relações sociais.

Sacristán (2000, p. 17) define: “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado mo-

mento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Essa definição de currículo vem confirmar a relação que estabelecemos, entre a escola e os interesses da sociedade. No entanto, o autor complementa:

[...] em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

As idéias de Goodson e Sacristán nos auxiliam a compreender a organização do trabalho escolar, eles abordam a questão da configuração do currículo e a importância de se rever a forma como ele é produzido, nesse momento, em que estamos passando por um processo de transformação da escola.

Por mais que as propostas sejam direcionadas para a reorganização curricular e a capacitação dos profissionais da educação, a sua operacionalização preserva as mesmas características de controle e domínio, que talvez seja consequência do “[...] pressuposto que é preciso decifrar”, como destaca Sacristán. (2000, p. 17).

Por conseguinte, essa organização das funções da escola se configura num descompasso entre o currículo e a vida cotidiana, entre os conteúdos escolares e as necessidades e demandas da vida prática. Segundo Matencio (2002, p. 16), as razões para essa contradição são muitas e se explicitam “[...] entre o que se espera da instituição escolar e sua atuação efetiva [...]” sendo que uma delas está na forma de organização da escola:

[...] com o objetivo duplo de fornecer alternativas para a construção de conhecimentos pelo indivíduo, enquanto o socializa, e pretendendo ser a porta de entrada para seus primeiros contatos institucionais externos ao ambiente familiar, impõe-se como autoridade. E de espaço para trocas a escola reveste-se com outra máscara: a da inserção na regra e no sistema estabelecido. (MATENCIO, 2002, p. 16)

Agindo dessa maneira, a escola reforça o condicionamento à ideologia dominante. Ignora que pode ter um papel decisivo e diferenciado na transformação da sociedade, repensar sua forma de conceber a produção de conhecimento, percebendo-o como um processo em construção e seu aluno sujeito ativo nesse processo.

Sobre a profissionalização do docente, Contreras (2002) apresenta a questão da autonomia do professor que busca “desentranhar”, como diz o autor,

diferentes significados atribuídos ao entendimento do que seja profissionalidade docente a partir da definição do conceito de autonomia.

De acordo com Tardif (2005, p. 70, grifo do autor), existe a possibilidade de se transformar o modelo imposto. Isso depende da maneira como as interações vão se efetivando nas relações entre professores e alunos, porque os “[...] seres humanos têm a particularidade ontológica de existir como indivíduo [...]” e possuírem “[...] capacidade de agir sobre o mundo e sobre as outras pessoas a fim de adaptá-las a seus projetos, necessidades e desejos”. Isso exige do professor a consciência de que essas relações no processo de ensino e de aprendizagem ocorrem pela mediação, envolvendo conhecimentos para a realização das ações com e para os alunos. Nas palavras do autor:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo escolar, e principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF, 2005, p. 23)

Tal assertiva nos leva ao entendimento de que existe a necessidade de se instaurar, na escola, um ambiente que proporcione interações e interlocuções entre todos os profissionais envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem: professores e alunos, alunos e alunos e os demais trabalhadores que atuam na instituição, com o propósito de desenvolver procedimentos que possam preparar indivíduos reflexivos, críticos e curiosos, que saibam argumentar e tomar decisões, isto é, usufruir os conhecimentos apreendidos na escola. É preciso buscar, a partir da educação escolarizada, uma forma democrática de vivência e interações verbais que permitem expor e discutir idéias, influenciar e influenciar-se a partir das intersubjetividades.

Com propósito de dar novos rumos ao ensino, esses momentos são apropriados para debater idéias a respeito das diferentes concepções de ensino e de aprendizagem que permeiam o desenvolvimento do trabalho, no contexto da instituição escolar e que são materializadas na prática pedagógica. Ponto de vista enfatizado por Contreras (2002, p. 45) ao argumentar:

[...] o ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é também um contexto específico que permite não só a identificação com as perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, como, além disso, permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida. Isso

transforma a docência em um lugar privilegiado, enquanto em sua própria característica de trabalho se encontra ao menos em germe ou possibilidade a crítica das imposições ideológicas e o acesso a visões alternativas do mundo e da vida.

Isso significa que a execução do ensino é inseparável da concepção de mundo, de vida do professor. A diversidade de concepções que permeia os contextos escolares, muitas vezes, causa conflitos entre os profissionais, levando-os ao trabalho individualizado, dificultando a organização de objetivos comuns por envolver diferentes culturas e ideologias. As quais se discutidas coletivamente, podem constituir-se em objeto de estudo, motivo para gerar reflexões sobre as contradições existentes na forma como se desenvolve o processo educativo com vistas a promover a aprendizagem dos alunos.

Marques (2006, p. 166) confirma a relevância de tais concepções ao destacar que elas:

[...] produzem explicações sobre o modo como os homens aprendem (teorias da aprendizagem), e esses conceitos explicam o que é e como deve ser organizado o ensino (metodologias, técnicas e estratégias didáticas). Todos esses elementos, articulados ao compromisso e à intencionalidade política, definem os princípios orientadores da ação escolar, atingindo a prática pedagógica em todas as suas instâncias como um fio condutor que confere unidade ao projeto.

Essa explicitação subsidia nossa crença de que, embora historicamente a prática pedagógica tenha sido modelada supondo um conjunto de usos, obedecendo até hoje, a determinações pré-estabelecidas, oriundas da pressão dos diferentes setores organizacionais e da própria instituição que a configura, existe possibilidade de mudança na organização do trabalho pedagógico. Uma vez que “[...] o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho”, abre caminhos para promover reflexões que sinalizem para mudanças reais. (CONTRERAS, 2002, p. 44). Isto porque os professores:

[...] são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão, [...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF, 2005, p. 38, grifos do autor)

Os significados e os sentidos que o professor produz em seus atos, a partir da experiência pessoal na docência, complementados, por estudos teóricos, os levam

a aprofundar seu próprio saber, repensar sua profissão de educador, sua relação com outros indivíduos e sua própria valorização no processo de ensino e de aprendizagem.

Tardif (2005, p. 25) explicita que a reestruturação na organização escolar “[...] nos leva diretamente ao tema da profissionalização do ensino”. Destaca que os estudos, as pesquisas, os debates e as reformas que vêm sendo realizadas propõem “[...] transformar e melhorar tanto a formação dos mestres quanto o exercício da docência”. Aponta, entre outros aspectos, “[...] a valorização da competência profissional e práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos [...]”. (TARDIF, 2005, p. 26).

Em sua análise, o autor assinala que essas proposições não chegam a se efetivar no funcionamento dos estabelecimentos escolares e nas práticas dos profissionais do ensino pelo surgimento de alguns fenômenos importantes, tais como:

[...] os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; participação a vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica reduzida aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. [...] muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia ou costume [...], a própria organização das estruturas escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria deste ofício: fechados em suas classes, os professores não tem nem um controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. (TARDIF, 2005, p. 26)

Esses fenômenos são oriundos do desconhecimento de grande parte dos professores, que ignoram as decisões que os transformam em meros executores de tarefas nas escolas e nas salas de aula, resultando na proletarização do trabalho docente. A reconstrução desse quadro depende de uma análise profunda das condições de execução dessas tarefas e do entendimento das questões mais amplas da profissionalização do trabalho docente, pois a transformação das condições em que se realiza o trabalho do professor está vinculada à relação de poder colocada na organização do trabalho escolar e docente.

Tal situação se confirma na maneira como os professores desenvolvem suas ações, distanciadas do conhecimento teórico, baseadas nos conhecimentos constituídos nas experiências cotidianas sem um referencial teórico que os subsidiem na compreensão do processo de aprendizagem dos alunos. Essa ocorrência, além das nossas observações no ambiente de trabalho quando estávamos em sala de aula e da argumentação do autor citado, também encontramos na fala de uma das Professoras Formadoras do Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), a confirmação do estado dos professores, nos momentos que visitavam as salas de aula com a finalidade de auxiliá-los em suas práticas. As professoras encontravam dificuldades em aplicar os conhecimentos apreendidos nas oficinas do Programa GESTAR, não conseguem modificar a forma de pensar e de exercer suas ações, como expõe a professora formadora:

[...] o conhecimento geral, o professor de 1ª a 4ª não é especialista de área, ele não é especializado na Língua Portuguesa. Por mais que seja a língua materna, a Língua Portuguesa é complexa, [...] exige um conhecimento específico. A gente via essa dificuldade presente na questão da reescrita principalmente. Porque ele tinha que ter conhecimento [...] a grande dificuldade do aluno, também é a do professor. Ele também tem dificuldade de pontuar o próprio texto. Então, como ele vai ensinar se ele tem dificuldade? (**PROFESSORA FORMADORA B**)

A mudança na prática pedagógica suscita a obtenção de conhecimentos por parte do professor, não apenas para definir suas ações no âmbito da sala de aula, mas para que ele possa se valer desse saber e adquirir condições de refletir sobre questões amplas relacionadas a sua profissão e que interferem em suas ações. Reflexões que lhe permitam identificar a perspectiva teórico-metodológica subjacente ao seu fazer pedagógico, que o instigue a buscar caminhos para repensar como a sua prática pedagógica foi se constituindo ao longo de sua história profissional. Dando melhores condições de se auto-avaliar para compreender o quanto é importante o domínio de conhecimentos teóricos aliados às experiências em sala de aula, para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

O desconhecimento teórico das professoras, apontado pela **Professora Formadora B**, revela-se na forma como as atividades são propostas em sala de aula, as quais promovem a reprodução pelo aluno do que lhe é apresentado. Situação que dificulta a aprendizagem da linguagem escrita e, conseqüentemente, afeta o seu desempenho na construção dos conhecimentos de maneira que possa assegurar a utilização destes, além do âmbito da escola, em suas práticas cotidianas.

Essa constatação reforça a necessidade da busca de conhecimentos teóricos por parte dos professores que, além de explicitar as ações em sala de aula, possibilitam a compreensão da inter-relação entre teoria e prática, numa perspectiva de coexistência, implicando ação transformadora. Portanto, é na práxis que as ações concretas dos sujeitos da aprendizagem são compreendidas, quando o aluno busca mudanças ao significar os conhecimentos produzidos na escola, motivando-o a conquista de novos conhecimentos que tenham sentido na sua vivência cotidiana.

Isso leva o professor a refletir numa perspectiva dialética sobre: “o que fazer”, “para quem”, “como fazer” e “quando fazer” diante da dinamicidade das mudanças, por envolver seres sociais, motivo pelo qual, devem ser consideradas as dimensões: pessoal, profissional, cultural, econômica, histórica e social de seus alunos, implicando mudanças pessoais e sociais por meio da educação.

Segundo Vygotsky (2004, p. 10) “A educação acaba significando sempre a modificação do comportamento hereditário e a inoculação de novas formas de reação”. E que para “[...] examinar esse processo do ponto de vista científico devemos necessariamente nos dar conta das leis gerais das relações e das condições de sua formação”. Portanto, o contexto real, no qual os sujeitos estabelecem as relações sociais, a forma como produzem seus conhecimentos espontaneamente, intermediados pela linguagem em situações vivenciadas fora das instituições escolares, acrescidos aos saberes teóricos, são imprescindíveis na organização do fazer pedagógico.

Logo, as modificações necessárias no contexto escolar, para atender as novas expectativas do processo de ensino e de aprendizagem produzem uma situação desafiadora e sinalizam a necessidade de os professores se submeterem a:

[...] uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a partir de uma análise sobre o seu verdadeiro papel e sua condição dentro da escola, tendo como ponto de partida os problemas, as dificuldades e as situações com que se depara no cotidiano pedagógico, suas aspirações, princípios e valores. O professor, então, procura entender e contribuir para a melhoria da sua prática em sala de aula, no intento de fazer aflorar uma ação consciente do ‘compromisso’ com a profissão, que envolve ‘compartilhar’ com os colegas ‘trocas’ de experiências e ‘qualificação’ continuada para que o processo de ensino e aprendizagem adquira ‘novos’ significados, não só para o aluno como também para o professor. (OSÓRIO, 2003, p. 217-218)

Essa reflexão sobre a prática pedagógica a partir das condições reais em que se efetiva, se torna possível quando o professor se conscientiza do seu compromisso com sua profissão, com o grupo de profissionais com o qual interage, com a aprendi-

zagem dos seus alunos e, também, com a sociedade. Não se trata simplesmente de “mudar uma prática pedagógica”, “trocar o velho pelo novo”. Implica reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores, pensar sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres históricos e sociais. Pressupomos que tal reflexão dá condições de pensar sobre a educação como mediadora, correspondendo às expectativas de uma sociedade dinâmica.

Toda expectativa sobre a instituição escolar requer mudanças no modo como ela lida com o processo de ensino e de aprendizagem. Demanda ações, estratégias projetadas e concretizadas com a participação de todos os profissionais envolvidos com o processo no contexto escolar, para que os programas organizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a finalidade de melhorar a qualidade da educação, possam ser implementados.

O Projeto Político Pedagógico: um caminho para repensar o papel da escola e das práticas pedagógicas

A mobilização para as discussões em torno das modificações necessárias no interior da escola teve início com o advento da LDBEN Nº 9394/96 e dos documentos que dela originaram como a Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (RESOLUÇÃO CEB Nº 02/1998), que estabeleceu o Projeto Político Pedagógico:

[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2004, p. 15)

Esse projeto, a primeira vista, contempla os aspectos por nós levantados, com o apoio dos teóricos, quanto ao encaminhamento da reorganização do trabalho escolar com a participação dos profissionais envolvidos com a educação a partir das circunstâncias, de natureza concreta, que fazem emergir a complexidade das ocorrências no interior da escola, oportunizando à comunidade escolar discutir necessidades e a sua relação com o sistema de ensino.

Para a elaboração desse projeto foram estabelecidos princípios fundamentais norteadores da organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva de que a

escola “[...] é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete em seu interior as determinações a contradições desta sociedade”. (VEIGA, 2004, p. 17) Portanto, os princípios: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério deverão nortear a organização da escola democrática, pública e gratuita.

Esses princípios orientam um novo encaminhamento nas ações pedagógicas devendo garantir a permanência e o acesso à escola para todos, efetivando o direito de igualdade; a qualidade consiste na obrigação de evitar possíveis repetências e evasão, indo além dos aspectos quantitativos, decorre da consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudança; a gestão democrática implica a ruptura histórica da prática administrativa, numa perspectiva de descentralização, o que leva a repensar a estrutura do poder na escola rompendo com as dicotomias “[...] entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática [...]”, com a finalidade de “[...] resgatar o controle do processo e do produto pelos educadores”. (VEIGA, 2006, p. 18)

Isso sugere (des) construir o que está posto, propiciando uma prática de participação coletiva, com liberdade, que é um princípio constitucional e se associa à idéia de autonomia, fazendo parte da própria natureza do ato pedagógico. “O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas”. Nesse sentido, a liberdade na escola deve ser pensada na “[...] *relação* entre os administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem a responsabilidade da construção do projeto político-pedagógico e na *relação* destes com o contexto social mais amplo”. (VEIGA, 2006, p. 19, grifos da autora)

A valorização do magistério inter-relaciona-se com a qualidade do ensino e, por conseguinte, à melhoria da qualidade da formação profissional por meio da formação continuada, valorizando a experiência e o conhecimento dos professores adquiridos na prática pedagógica. (VEIGA, 2006, p. 20)

Para que esses princípios possam ser desenvolvidos, faz-se necessário que a comunidade escolar repense e reflita sobre a concepção de homem, de mundo, de sociedade; conheça o meio social no qual a escola está inserida, a identidade pessoal de seus alunos, professores e outros profissionais, e as expressem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), “[...] entendido como um processo de construção e res-significação das práticas constituídas [...]”

(ANACHE, 2003, p. 206), com a possibilidade de contemplar a interação entre escola e comunidade.

O PPP é um projeto de sistematização das ações educacionais, organizado para atender às necessidades pedagógicas da escola quanto aos objetivos, recursos, metodologia e subsídios teóricos, ou seja, um referencial para subsidiar as práticas dos profissionais da educação, reorganizando as diferentes concepções que permeiam o fazer pedagógico, uma vez que o grupo de profissionais é heterogêneo e produz ações diferenciadas.

Veiga (2006) assinala que:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. (VEIGA, 2006, p. 14)

Esse projeto deve ser discutido, explorado, verificado quanto à sua efetiva contribuição para elevar o conhecimento dos alunos e, em contrapartida, o conhecimento dos profissionais envolvidos no processo, com vistas à construção coletiva da autonomia da escola. Com enfoque nos aspectos singulares que possam desencadear as aprendizagens que correspondam às expectativas da transformação e na forma como a escola se constituiu no decorrer de seu processo histórico. Isso porque “A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. (VEIGA, 2006, p. 11)

No entanto, as mudanças tão necessárias, vislumbrando uma possível superação do “fracasso na aprendizagem escolar” encontram entraves no seu percurso. Quando, além dos fatores apontados por Tardif (2005), anteriormente, a própria comunidade escolar não “para” para discutir, repensar suas ações, de modo a transformar uma prática. De modo que não descarte o velho, mas sim, transforme-o de acordo com as realidades econômicas, culturais e sociais dos sujeitos, com vistas a proporcionar sua participação na sociedade, agindo como cidadão diante das atuais exigências na dinâmica das mudanças das relações em contexto social.

Dessa forma, os avanços e os limites na operacionalização do PPP dependem de inúmeros fatores, dentre eles a dificuldade em discutir o seu próprio conteúdo, por envolver estudo, conhecimento por parte da equipe técnica e pedagógica, inviabilizando sua implantação no âmbito escolar. Com isso, o pro-

cesso de reestruturação da aprendizagem escolar caminha lentamente quando poderia se constituir em ampla produção de conhecimento, mudando “[...] os pontos por onde fazemos passar o eixo central de nossas ações [...]” como pontua Leal (2004, p. 62).

Com essa reflexão, torna-se evidente a necessidade da ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos profissionais envolvidos no processo educativo como um dos fatores que possibilitam discussões pertinentes às possíveis alterações no processo de ensino e de aprendizagem para que o PPP se torne realidade, uma vez que a expectativa sobre a escola é a de que ela:

[...] reorganize-se com base em uma nova concepção de conhecimento, operando com teorias de aprendizagem e formas de organização do ensino que suprem as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na memorização e na reprodução de informações, ou no treinamento para ‘saber fazer’, já que a demanda, que se coloca, é pela formação de cidadãos pensantes e criativos. (SANTIAGO, 2006, p. 161)

Isso significa promover um ensino que ressalte a natureza concreta das necessidades dos alunos, para criar condições de trabalho, buscar caminhos que possibilitem a manifestação de suas aprendizagens em contexto real. Para que o sujeito da aprendizagem seja capaz de fazer parte de uma transformação social, por meio do exercício pleno da cidadania, uma condição do Projeto Político Pedagógico que é “[...] um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. (VEIGA, 2006, p. 13)

Nessa perspectiva, é preciso considerar o desenvolvimento pessoal e a realidade do aluno, respeitar sua natureza, levando-o a refletir e a problematizar situações reais, desenvolvendo temas que lhe proporcionem uma aprendizagem significativa que possa transcender o âmbito da instituição escolar, colocando em prática o caráter intencional da educação escolarizada, uma vez que as atividades promovidas na escola constituem-se em ações:

[...] intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade, buscará eleger, como objetivo de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem (...) (é) considerada essencial para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. (BRASIL, 1997, p. 45).

Conforme o RCNEI, um dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a finalidade de orientar as mudanças necessárias no interior da escola, repensa-se a forma como se proporciona o ensino. Eles ressaltam que o processo de ensino e de aprendizagem se constituem em ações significativas, nas quais o sujeito se apropria do objeto de conhecimento pela problematização, pelo levantamento de hipóteses, pela compreensão a partir das interações que realiza em contexto real.

Pensando a escola sob esse ponto de vista, ela se torna mediadora na produção de conhecimento pelos alunos e com possibilidade de atender às demandas sociais. Essa realidade não é constatada nos estudos realizados por pesquisadores envolvidos com as questões relacionadas à aprendizagem da linguagem escrita e nem por nós durante a pesquisa que realizamos.

Entendemos que dar novos rumos à educação escolarizada implica transformar a prática pedagógica, a qual consiste em mudar representações consolidadas num processo de construção de vida profissional e pessoal, não se trata de incorporar “novos modelos” e levá-los para diferentes realidades. Essa mudança requer modificação da concepção de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem, de homem e de sociedade.

Atitude que exige ousadia, coragem, conhecimentos, pois não é simplesmente “mudar uma prática pedagógica”, “trocar o velho pelo novo”, implica reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores pensando sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres históricos e sociais. Significa colocar-se como mediador no processo de ensino e de aprendizagem, concebendo seu aluno como partícipe nesse processo. Pressupomos que tal reflexão dará ao docente, condições de pensar a educação como meio para o sucesso da aprendizagem do aluno, com reflexos na atuação em sociedade.

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar, de forma sucinta, algumas abordagens que fazem parte de um capítulo da dissertação de mestrado intitulada *Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita*, no qual discutimos alguns aspectos referentes à educação na sociedade contemporânea, com vistas à dinâmica das transformações sociais, repensando o modelo de escola que se constituiu no Brasil. É nosso interesse mostrar alguns obstáculos que dificultam a realização das alterações na instituição escolar, impedindo-a de exercer seu papel na valorização da educação como

meio necessário ao exercício da cidadania, ou seja, preparar o aluno de forma a dar-lhe condições de participar ativamente das questões sociais emergidas frente às mudanças no mundo atual. Entendemos que dar novos rumos à educação escolarizada implica transformar a prática pedagógica, a qual consiste em mudar representações consolidadas num processo de construção de vida profissional e pessoal, não se trata de incorporar “novos modelos” e levá-los para diferentes realidades. Essa mudança requer modificação da concepção de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem, de homem e de sociedade. Atitude que exige ousadia, coragem, conhecimentos, pois não é simplesmente “mudar uma prática pedagógica”, “trocar o velho pelo novo”, implica reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores, pensar sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres históricos e sociais. Significa colocar-se como mediador no processo de ensino e de aprendizagem, conceber o aluno como partícipe nesse processo. Pressupomos que tais reflexões contribuirão para que os atores envolvidos com o processo educativo, re-pensem a educação escolarizada como meio para o sucesso da aprendizagem do aluno com reflexos na sociedade.

Palavras-chave: Educação escolar; Prática pedagógica; Sociedade contemporânea.

Abstract

This article has for its objective the presentation, in a succinct form, of some approaches that form a part of a chapter of a master's degree dissertation entitled A possibility for the supersession of the difficulties in learning written language: the text and its rewriting, in which discussions were held on some aspects referring to education in contemporary society, with vistas as to the dynamics of social transformations, rethinking the model of the school constituted in Brazil. The intent was to show some obstacles that render difficult the realization of alterations in schooling institutions, impeding it from exercising its role in the valorization of education as a means necessary for the exercising of citizenship, that is, preparing the student so that he can acquire the conditions to participate actively in social questions emerging with the changes in the current world. It is understood that giving new directions to school education implies transforming pedagogical practice, consisting in changing representations consolidated in a process of construction of professional and personal life; it is not merely a question of incorporating “new models” and taking them to different realities. This change requires modifications in the conceptions of education, schooling, teaching and learning, of man and of society. An attitude that demands audacity, courage, knowledge, for it is not merely “changing pedagogical practice”, “changing the old for the new”, but implies re-evaluation, transformation re-signification of concepts and values, thinking about contemporary questions that produce meanings in the lives of individuals, social and historical beings. It signifies putting oneself as a mediator in the process of teaching and learning, conceiving of the student as a participant in this process. It is presupposed that such reflections will serve as a contribution to the actors involved in the educational process, rethinking school education as a means of success in student's learning, with reflexes in society.

Keywords: School education; pedagogical practice; contemporary society

Referências

ANACHE, Alexandra Ayache. Avaliação: Dimensões clínicas e pedagógicas. In: LEÃO, Inara Barbosa (Org.). **Educação e Psicologia**: reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. (Estudos em educação)

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução aa análise do discurso. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **RESOLUÇÃO CEB Nº 02/1998**.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. [Trad. Sandra Trabucco Valenzuela]. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. Campinas, SP: Cortez, **Cadernos CEDES**, V. 24, n.62, 1. ed., abr. 2004.

FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 107)

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. [Trad. Atílio Brunetta]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Ciências sociais da educação)

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito Letrado, Sujeito Total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.), **Letramento**: significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. 3. ed. Campinas, SP: Ed. Mercado de letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. Formação Inicial e Continuada dos Professores: Implicações em sua Prática Pedagógica. In: _____. (Org.). **Trabalho docente**: os professores em formação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. (Estudos em educação)

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. [Trad. Ernani F. da F. Rosa]. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. . (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5.)

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria como profissão de interações humanas. [Trad. João Batista Kreuch]. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação básica: Projeto político-pedagógico; **Educação superior:** Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____(Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. . (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **Pensamento e Linguagem.** [Trad. Jefferson Luiz Camargo]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Psicologia pedagógica.** [Trad. Paulo Bezerra]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e pedagogia)

Apresentado em agosto/2007

Aprovado em setembro/2007

Formação docente, desenvolvimento profissional e possibilidades de mudanças

Teacher training, professional development and the possibilities of

Silvia Regina Pincerato Petrilli - Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura - LESC, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/Campinas - Brasil. sppetrilli@ig.com.br

Dulce Maria Pompêo Camargo é Orientadora da pesquisa e líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura - LESC, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/Campinas - Programa de Pós-Graduação em Educação - Campinas/SP - Brasil. dpompeo@mpc.com.br

O presente trabalho é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura (LESC) do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas, cujo objetivo foi fazer um estudo crítico sobre a formação docente, partindo da ampla disseminação e apropriação dos conceitos de professor e prática reflexiva. Trata-se de inquietações acerca dos novos moldes apontados para a formação inicial e continuada impostas no contexto das reformas implementadas a partir da década de 1990 no Brasil¹ e dos estudos e pesquisas educacionais que emergiram neste contexto tecendo críticas contrárias ao paradigma da racionalidade técnica².

Buscamos pelo ser professor no exercício da profissão no interior de um grupo de formação continuada em serviço, procurando compreender o papel da formação continuada, o que aprendem no dia-a-dia do processo formador, e a importância da Universidade nesse processo.

¹ Reforma que objetivava adequar políticas educacionais aos ajustes econômicos e políticos mundiais, regidos pelo ideário neoliberal, num contexto de reorganização capitalista em nível mundial. Palavras chave: implementação de novas tecnologias; mercado de trabalho e novas competências. Dessa forma, a reforma educacional se articula com a reordenação capitalista, que é enriquecida de conteúdo ideológico, justificando os problemas sociais e econômicos.

O referencial teórico fundamentou-se em estudos e pesquisas sobre a prática reflexiva na formação docente no Brasil e no mundo, de forma a interpretar dialeticamente a realidade educacional, possibilitando, assim, diante das inúmeras críticas ao paradigma da racionalidade técnica, compreender o papel da reflexão no desenvolvimento profissional do professor, bem como as possibilidades de mudança.

Nos últimos anos, diante dos inúmeros debates e pesquisas, percebemos claramente o clima de tensão que afetou e afeta os professores e sua formação ao serem chamados ou responsabilizados pelas urgentes transformações na educação. Os temas mais comuns trazidos para o debate são: competências; identidade; reflexão; racionalismo técnico; saberes práticos e teóricos; sistema educacional; reformas, enfim, estudos que falam da pessoa e da formação inicial e continuada de docentes nos contextos educacionais da atualidade.

Sem medo de errar, a reflexão é o elemento central nesses estudos, debates e pesquisas que tentam, a todo momento, mostrar a importância do fazer docente relacionado à ação de buscar novos caminhos para antigas questões difíceis do fazer docente, e uma possibilidade de aproximar teoria e prática dentro de uma proposta de formação para a reflexão. Afirmam, ainda, que o professor precisa conhecer essa nova realidade, entendê-la para poder nela atuar, traduzindo este esforço de reconhecer-se e transformar-se num processo de formação contínuo ao longo da sua carreira profissional.

A sociedade, nesse contexto neoliberal, traz a idéia de competição e competitividade a todas as relações sociais. Relacionam o homem, os fatos, os sentimentos e pensamentos a novos métodos de formação e de informação em processos contínuos e permanentes, onde tudo tem um preço, inclusive a educação que, a cada dia, se vê mais desacreditada.

A década de 90, chamada década da educação, demarca questões importantes sobre a formação docente, em que as preocupações com a pesquisa e com a prática dos professores tornam-se mais explícitas. A formação continuada articulada às experiências de vida dos professores torna-se objeto de interesses nas pesquisas. Há toda uma nova recomposição do cenário educacional, representando o aprofundamento das políticas neoliberais. A educação e a formação de professores ganham, nesse contexto, importância para a realização das reformas educativas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9.394/96), efetiva-se a descentralização financeira, passando para encargo dos municípios