

A formação do educador

Izequias Estevam dos Santos¹, iesantos@vipmail.com.br

1. Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Barcelona (UAB), Espanha; autor do livro *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica*.

RESUMO: O autor analisa o papel do professor e o processo ensino-aprendizagem no Brasil, enfatizando os efeitos sócio-políticos sobre estes, como a ditadura, por exemplo. Traça comentários sobre a LDB, reconhece a abordagem sócio-interacionista adota pelos governos federal, estaduais e municipais, porém, afirma que ainda estamos longe de alcançar os objetivos almejados.

Palavras-chave: educação, aprendizagem, sistema educacional brasileiro.

RESUMEN: **La formación del educador.** El autor analiza el papel del profesor y el proceso enseñanza-aprendizaje en el Brasil, dando énfasis a los efectos socio-políticos sobre estos, como la dictadura, por ejemplo. Delinea comentarios sobre la LDB, reconoce el abordaje socio-internacionalista, adoptado pelos gobiernos, estatales y municipales, mas, afirma que todavía estamos lejos de alcanzar los objetivos esperados.

Palabras llaves: educación, aprendizaje, sistema educacional brasileño.

ABSTRACT: **The formation of the educator.** The author analyzes the role of the professor and the teach-learning process in Brazil, emphasizing the social-political effects about these, as the

Dictatorship, for example. It draws comments about the LDB, recognizes the approach social-interactionist approach adopted by the municipal, state, and federal governments, however, affirms that we are still far from achieving the objectives longed for.
Keywords: education, learning, Brazilian educational system.

I – Processo histórico

As pesquisas em educação vêm, ao longo dos anos, sendo desenvolvidas para melhorar os resultados do processo ensino-aprendizagem no que tange à formação de professores. Num primeiro momento, essas investigações visam simplesmente à produção de conhecimento, sem se voltarem para a ação do professor formado em sala de aula, mas, sim, objetivando tornar, de certa maneira, mais científica a prática docente dos formadores do futuro professor.

Num outro sentido, a pesquisa em educação visa aportar novos saberes que possam ser aplicados pelos futuros professores quando estiverem transmitindo os conhecimentos recebidos para melhor compreender e monitorar o desenvolvimento dos seus alunos. Outra perspectiva, vista na pesquisa educacional, é levar os professores a se tornarem críticos e capazes de criar e desenvolver investigações no seu campo de trabalho.

Embora saiba-se das vantagens da pesquisa na área da educação e, em especial, no campo da formação docente, existem pensadores e educadores que creditam a ela grande importância e outros que, embora não discordem dela, não a têm como relevante. Entre os que defendem a pesquisa como sendo importante está Zeichner (1993) que “ênfatiza a dupla necessidade de tornar os alunos-mestres consumidores e críticos das pesquisas produzidas no campo educacional, bem como participantes de projetos de pesquisa”. O seu entendimento é de que a pesquisa não é tudo, mas representa um dos mais valiosos instrumentos utilizados na construção de professores reflexivos.

Para Perrenoud (1993), a relação da pesquisa com a formação do professor apresenta alguns aspectos relevantes, mas não pode ser considerada imprescindível. Deve ser vista como um entre muitos instrumentos para tornar o futuro professor participante da sua própria formação.

Até a década de 60, as pesquisas descreviam as qualidades pessoais dos professores, acreditando que estas eram determinantes para a qualidade de ensino. Os estudos avançam e, a partir da década de 70, a pesquisa passa a ser mais sistematizada, enfatizando a importância do professor no resultado do

processo de ensino. Isto significa que, naquele momento, as qualidades pessoais do professor começavam a ser associadas ao resultado do seu trabalho. A formação do docente passa a ser uma formação voltada para técnicos eficientes, ou seja, professores com habilidades que, na prática, levariam os alunos ter maior rendimento. Tais professores estavam sob a direção de mando e comando de técnicos especialistas que delineavam todas as regras a serem seguidas. De acordo com esse paradigma, o professor era considerado um executor de prescrições curriculares, ou seja, aplicava as técnicas que eram passadas pela equipe de orientação, a fim de melhorar os resultados finais a serem alcançados.

Após a década de 70, este direcionamento na formação do professor e, conseqüentemente, na sua conduta, vai sendo deixado de lado e se passa a valorizar a compreensão dos processos psicológicos internos que sustentam e condicionam a atuação do professor. A educação recebe forte influência da psicologia cognitiva. Nesta perspectiva, o professor passou a ser sujeito ativo. Assim como o aluno, seus conhecimentos e idéias eram levados em consideração e, tão logo, sua atuação – quer nos planejamentos, quer nas aulas ou nas avaliações – teve alterações visíveis por meio de várias informações presentes no contexto de suas atividades docentes.

O professor estava sempre relatando o que ocorria durante suas atividades práticas, tentando explicar, justificar, encontrar caminhos que pudessem ajudá-lo a chegar aos melhores resultados finais. As pesquisas, então, se voltaram para o pensamento do professor, procurando entender os processos e as estruturas implícitas no seu processo de formação, isto é, uma investigação de como teorizavam e formulavam os princípios explicativos para seu ensino.

Esta nova maneira de conduzir as pesquisas mostrou a preocupação com a formação do professorado. A exploração e a compreensão do seu pensamento era essencial para a inovação, na medida que se pressupunha que este podia ser o alavancador do processo de transformação social. O orientador educacional e o professor desenvolviam uma relação de parceria, cujo objetivo era melhorar o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Entretanto, Stenhouse (1982), afirmou que chegar a ser um bom professor era:

Produto da construção e reconstrução do conhecimento que o professor leva a cabo individualmente. Ainda que o professor possa receber ajuda através determinadas leituras ou por meio de cursos de capacitação, trata-se de uma construção pessoal, elaborada através de recursos socialmente disponíveis, e não pode ser transmitida por outro e para outro facilmente.

Isto quer dizer que não basta saber o que se tem que fazer, mas é indispensável desejar fazer. O que se percebe nas atividades direcionadas à formação docente é que, na maioria das vezes, elas estão estruturadas a partir da problemática externa à situação cotidiana do professor. Logo, as conferênci-

as, cursos, seminários são organizados para que os professores ouçam e se caleem. Isto traz de forma implícita a concepção de que o professor tem muito a ouvir e pouco a contribuir para a prática com a qual sempre trabalhou e construiu ao longo de sua história de vida. Ou seja, desvaloriza-se o trabalho construído a partir de suas próprias concepções (como atua, o que faz para inovar, em que momento muda ou não), em que ele se baseia para direcionar ações e escolhas com relação ao ensino.

II – A educação como um ato político

Nesta temática, a abordagem de Paulo Freire remete à reflexão sobre a consciência política e o papel do educador neste processo. É importante enfatizar, neste momento, que a preocupação está em como fazer com que o professor perceba e se conscientize de que, qualquer que seja a posição que defenda, ele está a serviço de uma ideologia e, conseqüentemente, a sua prática está a serviço de alguém. Mesmo aqueles que se intitulam “neutros”.

Será que o professor já se questionou para quem trabalha? O porquê do seu trabalho? Contra o quê e para quê está atuando? Estas questões simplesmente nos confirmam que a educação é política. Não uma política partidária, mas uma política que tem a pretensão e o poder de transformar ou, também, apenas reproduzir. Logo, como se pode apenas ser executor de ordens pré-estabelecidas por especialistas tecnocratas, que muitas vezes estão a serviço do sistema vigente? A clareza política do educador o levará a rupturas, fazendo nascer, neste momento, o compromisso com a prática educativa e o seu papel como co-responsável na construção e conquista da cidadania por meio da educação.

À medida que a clareza política vem surgindo, quase simultaneamente, um discurso e a “ação” emergem. Lança-se o desafio que é a coerência entre o que se fala e o que se faz. E a coerência vai aumentando a partir do momento em que percebemos a prática viva dentro da teoria. Desta forma, a coerência personaliza a própria prática e dá personalidade à opção política que o educador passa a ter e, logo, a quem irá servir. É a conquista para a autonomia e a autoridade.

Outro importante ponto abordado por Paulo Freire se refere aos sonhos possíveis na prática educativa. “A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora” (1977). O sonho viável é aquele que nos permite pensar diariamente sobre a nossa prática; exige a descoberta dos limites da própria prática, que é histórico-social e que, portanto, é mutável, aberta a novos paradigmas. O sonho possível tem a ver com a educação libertadora, que não domestica, não aliena, não simplifi-

ca. Que vive a unidade dialética, que denuncia uma sociedade injusta e explorada e anuncia um sonho possível para uma sociedade de massa mais atuante no exercício da conquista de sua cidadania.

Estes dois pontos – clareza política e o desejar fazer – são elementos determinantes para o processo de transformação interna do docente. Agregados a estes estudos, é muito importante que o professor perceba como determinados conceitos foram tão fortemente arraigados em seu pensamento, que o faz, inclusive, acreditar neles como verdades absolutas e, portanto, não precisam ser repensados, desaprendidos e transformados. Está-se falando de educação libertadora há mais de três décadas. No entanto, o sistema educacional que vem sendo desenvolvido no Brasil desde o período colonial pouco muda, pouco se altera. Tem-se, ainda, já no século XXI, o ranço de uma política educacional no molde “jesuítico”. Uma educação produzida pela elites e para as elites.

A educação desenvolvida aqui seguiu os moldes europeus e sempre foi prioridade da classe burguesa. Estimulou a divisão de classe, reproduziu os moldes do sistema capitalista, que é individualista e estimula a concorrência desleal. Resultado disto, socialmente o país sofre com índices altíssimos de famintos e miseráveis em condições desumanas de sobrevivência. Como fazer para que o professor passe a desacreditar ou, melhor dizendo, rompa com este paradigma domesticador tão presente dentro de si e renove suas crenças abrindo-se aos novos paradigmas?

É presente nas falas de professores argumentos muitas vezes absurdos, pelo simples fato de desconhecerem a teoria e a prática na qual foram construídos os antigos e os novos conceitos que fundamentam os paradigmas. E por desconhecerem também as ideologias presentes nos paradigmas nos quais estão aprisionados, defendem suas práticas alienadoras e reprodutoras sem perceberem, contudo, que estão contribuindo para uma sociedade que exclui, que valoriza a minoria e marginaliza as massas. Ou seja, uma educação voltada para perpetuação do poder de uma minoria.

Isto é facilmente compreensível porque se passou grande tempo acreditando e vivendo de uma determinada forma. Até se esquece que todos estão sujeitos a constantes mudanças. Ouvir dizer apenas, não é o mesmo que conhecer. Para conhecer é preciso pesquisar e experimentar. E, assim, aprofundar-se no conhecimento para, então, se posicionar. Como alçar vôo em algo que se desconhece, se não sabe se é bom ou ruim? Para conhecer é preciso pesquisar e experimentar. Aprofundar conhecimentos para então se posicionar. Carvalho (1992, p. 47) afirma que o desconhecer “Elimina o caráter do diálogo, pois as pessoas deixam de falar umas com a outras, por não saberem de onde falam, não sabem realmente o que falam”. Chauí (1990), complementa: “O discurso fica acrítico, não existe uma comunicação ideal, ficando ao nível do discurso competente”.

As pessoas não conseguem dialogar, compreender o que cada um dos paradigmas fala, que ideologias existem por detrás do discurso. Desta forma, as discussões terminam de forma negativa. Assuntos que poderiam levantar inúmeros fatores importantes presentes no cotidiano escolar, em função desta diversidade de práticas, não são discutidos.

É preciso uma educação de qualidade na formação do professor; é preciso dar-lhe subsídios para questionar, para que reformule suas concepções, torne-se um ser crítico, capaz de trocar experiências, discutir e narrar sobre as suas práticas e criar estratégias revolucionárias de conhecimentos e estimulá-lo, muitas vezes, a desaprender o que passou a vida toda aprendendo.

III – Capacitação do educador como objeto de transformação de práticas educativas

Em entrevista realizada com professores da rede pública, evidenciou-se que as capacitações ajudam a compreender determinadas situações presentes no cotidiano escolar, como a dificuldade de algumas crianças em aprender, as limitações a que o professor está submetido diante de uma realidade de miséria, falta de recursos e ausência de vontade política dos governantes. A entrevista também evidenciou, de forma quase unânime, que as teorias estavam muito longe da realidade da sala de aula. Este é um argumento muito presente na educação atual que busca constantemente comparações com a escola de décadas passadas, nas quais os enfoques eram diferentes e a clientela escolar era outra. A maioria dos professores convive com uma situação de desgaste emocional, físico, social, lutando diariamente contra o visível e o invisível.

Durante muito tempo, o professor aprendeu a ensinar os alunos por meio de transmissão de conhecimentos. Ele era o detentor do saber e, através dos conhecimentos passados aos seus alunos, deveria verificar a aprendizagem por meio de provas. Não eram consideradas as diferenças individuais, negando as distinções conforme as suas etapas de desenvolvimento. Todos os alunos deveriam apresentar o mesmo nível de aprendizagem.

Os tempos mudaram, as políticas educacionais deixaram de dar prioridade à educação (se é que um dia foi prioridade). A crise social se agravou, atingindo principalmente as camadas populares mais baixas. Como conseqüências imediatas desta situação, o desinteresse dos alunos em aprender e a diminuição da capacidade de ensinar dos professores também se multiplicaram. O professor, de certa forma, ainda sonha com aquele aluno exemplar, muitas vezes submisso às atitudes autoritárias, ou que responde corretamente ao que o professor deseja, e aprende a reproduzir fielmente o que lhe foi ensinado e cobrado nas avaliações. Ao contrário, grande parte dos alunos chega à escola

pública e sequer utiliza-se das palavras “bom dia”, “por favor”, “obrigado”... Não reconhecem cores, números, letras, e nem seu nome.

Vivemos uma nova era. As crianças de classe média e alta chegam cada vez mais cedo à escola no sistema privado. O sistema público ainda não tem uma rede que atenda a todas as crianças entre três e seis anos, na educação infantil. Antes as crianças chegavam à escola aos sete anos, com base de educação familiar. Hoje, as crianças em geral, chegam à escola sem ainda ter aprendido a conviver com a família. Seus pais ficam mais tempo no trabalho do que em casa. A troca de amor, confiança, respeito, fica restrita ao tempo que sobra, quando sobra. A mulher, por sua vez, não exerce mais somente o papel de mãe. O seu trabalho estendeu-se à complementação da renda familiar.

A escola passa a desempenhar um papel além do que lhe era proposto anteriormente. Além de informar, ela deve criar e desenvolver um trabalho que favoreça uma educação básica e familiar. E é aí que se pergunta se o professor está capacitado para desenvolver uma incumbência desta natureza. “A maioria dos professores em atividade hoje não teve no seu currículo profissional capacitação para exercer esse papel de formador” (TIBA, 1998).

Embora a LDB tenha exigido, até 2006, a formação de ensino superior para quem leciona na educação infantil, ainda é muito baixo o índice de professores que conseguiu concluir sua formação universitária. As escolas também pouco oferecem a seus professores. Faltam condições para se apropriarem das novas discussões e conceitos da educação. Os cursos que oferecem descontos aos professores também não são avaliados em relação à qualidade do que se propõem. Os que ficaram restritos a sua formação, ainda desenvolvem uma prática conteudista, tecnicista, realizando um trabalho ingênuo e alienador.

Os baixos salários dos professores mal pagam seus gastos pessoais. Desgaste físico e psicológico são comuns, por ministrarem muitas aulas com número excessivo de alunos. Passa a existir um sistema educacional sem política educativa, que defende a democratização do ensino, criando bolsas assistencialistas para que todos estejam na escola. Porém, não desenvolve uma estrutura séria de planejamento educacional, em condição de desenvolver um trabalho com qualidade para quem trabalha e para quem recebe a educação oferecida pelo Estado. Assim, é pertinente a interrogação de Alves: “A exclusão atinge o professor? Ele também com horário reduzido torna-se um semidesempregado” (1995, p. 32-33).

A realidade é que a profissão de professor deixou de ser meramente intelectual. O “professor-trabalhador”, o “profissional da educação”, exerce tantos compromissos diários para se manter, que o impede de freqüentar centros culturais, ler, comprar bons livros, ter acesso à tecnologia e cultura. Muitas vezes, passa por tantos problemas quanto aqueles com quem está lidando, os seus alunos.

É necessário levantar discussões, analisar e pensar na construção de alternativas para esta escola que atende filho de trabalhadores. O professor vê-se como um trabalhador “braçal”. Estas questões se agravam na medida em que a visão do professor ainda tem identificação com a classe dominante e a tarefa “missionária” que tem que desempenhar. Tanto a primeira quanto a segunda nega ao professor uma atitude de trabalhador na luta pelos seus direitos e os direitos dos seus alunos. Portanto, a educação tem que ser repensada e planejada para uma ação transformadora. O projeto pedagógico deve atender às necessidades dos alunos para que estes se sintam apaixonados pelo saber, bem traduzido no dizer de Tiba: “Um mestre, ao ultrapassar a função de transmitir um conteúdo programático, ensina ao aluno um estilo de vida que enobrece a sua alma” (1998). O mestre ultrapassa o limite dos conteúdos expressos no planejamento. Ele exercita um nível elevado do comportamento humano: humildade, gratidão, disciplina, religiosidade, ética e cidadania. Por meio da conquista destas qualidades, o homem garante a sobrevivência do ecossistema, pois ele se utiliza uma prática cotidiana de respeito ao Criador.

É a conquista da autonomia e da autoridade. É o exercício diário de pensar sobre todas as ações inerentes ao ser humano. É um processo longo a ser alcançado, pois nele está presente a tomada de consciência cidadã. É o estabelecimento da relação Homem e Universo. É o todo em um e o um no todo. Ambos estão diretamente interligados para a conquista da qualidade de nossa sobrevivência. “Um aluno formado por um mestre adquire, além do conhecimento da matéria, o prazer de saber e o prazer de ensinar o que sabe, tornando o mundo mais humanitário” (TIBA, 1998).

O mestre ensina a alegria de viver, a responsabilidade não só pela própria vida, mas também com a vida da outra pessoa, promovendo uma interação de ambos. O aluno torna-se discípulo, reconhecendo-o como mestre em nível elevado (divindade) e desejando tornar-se como ele. Uma das grandes contribuições para o fracasso escolar no Brasil está no menosprezo que se tem por uma prática que seja dialética. Logo, quanto mais mecanicista é o processo, menos político será, pois reduz a história em determinismo, que impede a criatividade e, conseqüentemente, as possibilidades.

São nas relações estabelecidas entre alunos e professores que se encontram as riquezas do saber cotidiano. Isto porque os indivíduos são diferentes e têm vidas, desejos, sensibilidades diversas. Estar em contato com a diversidade é ter a chance de multiplicar infinitamente o conhecimento.

Não é possível que alguém inicie um processo de formação sem se indagar: Quem forma quem? A favor de quê? De quem? O papel do professor deve ser repensado, enquanto sujeito ativo que é, no processo de desenvolvimento, tanto quanto o aluno. Afinal, como se pode formar alguém que não tem identidade comum nesse sonho? Isto é um ato político.

O ponto de partida para a formação do educador é a decisão política. O que significa dizer que a prática educativa é infinita e inacabada enquanto processo. Por isso, é necessário que esta prática seja diretiva e objetiva. E, para isso, é necessário que o educador se assuma como um ser político. Em outras palavras, é necessário que o educador tenha algumas virtudes como coerência e humildade. A coerência se impõe como enorme necessidade, pois sua prática terá que estar comprometida com a opção política que deseja, por uma formação democrática ou autoritária. Logo, a responsabilidade do educador se multiplica, pois deve testemunhar a sua prática e não apenas falar dela. Caso contrário, como pode o aluno apaixonar-se pelo saber, se aquele com o qual ele estabelece uma relação de afetividade não faz na prática o que propõe na teoria? Humildade é primordial no processo de formação, porque se o educador ficar tão cheio de si, logo perderá a capacidade de ver aquilo que está a sua frente.

IV – O cotidiano escolar no contexto histórico, social e cultural

É necessário pensar um projeto que reflita sobre a prática cotidiana da escola. Não só a realidade do aluno ou do professor, mas o cotidiano da escola: professor, aluno e comunidade.

A educação que é representada pelo Estado veio, ao longo de sua história, apresentando transformações. Passou por um período difícil, a ditadura. No início da década de 60, o Brasil viveu um embate entre a ideologia política e o modelo econômico. Era um período de ditadura militar e a política vigente almejava independência econômica. Porém, o modelo econômico brasileiro se internacionalizava, ficando cada vez mais submetido ao controle estrangeiro. Com isso, o modelo econômico desenvolveu uma política que favorecia uma minoria e arrochava o salário da classe popular. Quem tentava ir contra o sistema passava por torturas, assassinatos, “suicídios”. Surgiu uma guerrilha urbana que foi fortemente reprimida. Reflexos foram sentidos também na educação com as organizações estudantis, consideradas subversivas. Qualquer ação política era proibida.

As escolas secundárias também sofreram retaliações. Os grêmios foram transformados em centros cívicos, cujo cargo de liderança deveria ser ocupado por alguém de “confiança” da direção. E assim todos aqueles que se opunham ao governo eram considerados comunistas, ou seja, também subversivos. Porém, movimentos estudantis continuaram a acontecer. Em 1969, a situação era caótica e o movimento estudantil exigiu uma reforma universitária assentada na força. Contudo, a resposta da ditadura foi ainda mais forte. A lei da reforma foi apresentada ao ensino superior e foi instituído o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que retirava todas as garantias públicas, privadas e individuais, dando plenos

poderes ao presidente da República para atuar como legislativo e executivo. Isto significava que o presidente criava as leis a serem implementadas. Também foi aplicado aos professores, alunos e funcionários o decreto-lei nº 477, que proibia qualquer movimento político.

Vários acordos na área de educação foram firmados com organismos internacionais. Os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), pelos quais o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma, abrangeram a educação brasileira em todos os seus níveis.

Criou-se a lei 5.692/71 que dizia que o ensino de 1º e 2º graus tinha por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo consciente para a cidadania. A obrigatoriedade escolar passou de quatro para oito anos. Profissionalização em nível médio para todos.

A reforma, na verdade, trouxe sérios prejuízos. Os “técnicos” foram treinados visando aos conhecimentos de concepção taylorista, típica da mentalidade tecnocrática. Daí, os primeiros reflexos negativos na transformação, no planejamento e organização racional do trabalho pedagógico. É importante que se perceba que a formação de técnicos era para que a mão-de-obra se tornasse mais barata. A introdução de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) objetivavam impor a ideologia que representava o Estado. A diminuição da carga horária em disciplinas como História e Geografia tinha o intento de tornar a sociedade acrítica. Assim, esta camada continuaria a produzir riquezas para a classe privilegiada, sem contestar, questionar e agir para mudar. A educação para professores e alunos continuava, no dizer de Linhares: “Escola: um sonho fascinante, mas distante do trabalhador” (LINHARES, 1995). Lamentavelmente, a ditadura cedeu lugar aos governos ditos democráticos, mas a realidade continua a mesma, sem alterações importantes.

Encontram-se todos, até os dias atuais, idealizando uma escola que seja capaz de transformar a realidade de miséria e a exclusão a que grande parte da sociedade brasileira está submetida. Nesta grande valorização que foi dada à escola, está presente a ideologia liberal que a apresentou à sociedade como “trampolim social”. Ao acatar este argumento, o homem nega sua capacidade e experiência cotidiana, o patrimônio histórico e cultural de luta. Desacredita em si e em tudo que a vida lhe proporciona, as lições de vida. O capitalismo produziu nos países de terceiro mundo e, por conseguinte, no Brasil, um antagonismo entre escola e trabalho, avançando cada vez mais para eixos de exclusão: o aluno sem uma educação de qualidade, o trabalhador desempregado, o cidadão sem cidadania.

Durante muito tempo a educação defendeu um paradigma cuja ideologia fazia perpetuar o poder por meio da “alienação”. Criou estratégias de organização e planejamento pedagógico a fim de alcançar seus objetivos. Fragmentou o conhecimento, valorizou a competitividade, capacitou técnicos para que desenvolvessem uma estrutura pedagógica, nos moldes que desejavam. Literalmente, todos os alunos eram vistos de maneira uniforme. A educação era igual para todos: jovens, crianças e adultos. A verificação dos conhecimentos acumulados era feita por meio de provas. E, caso as notas fossem ruins, a responsabilidade era puramente do aluno que não se esforçou para aprender o que o professor (detentor do saber) havia ensinado.

Era uma escola que não valorizava as potencialidades. Aliás, as disciplinas de Português e Matemática eram as mais valorizadas no currículo escolar e as demais eram de pouca importância para o sistema. Era uma escola onde os alunos eram obrigados a decorar e a cumprir com todas as exigências feitas pelo professor. Caso contrário, poderia chegar a castigos como: dar mão à palmatória, ajoelhar no milho, fazer cópias e mais cópias, ficar horas em pé virados de cara para parede, entre outros.

Como se pode observar, a escola refletia o momento político que o país atravessava na ditadura. Suas práticas “descabidas” eram sustentadas por uma política na qual o Estado era o representante, o que logicamente provocava abusos de poder.

A partir de 1980, alguns nomes de educadores foram se tornando mais presentes, levantando questões de suma importância para uma educação voltada para conscientização. Uma nova era de eleições divisava uma nova etapa política, em defesa de uma política progressista. Tinha-se Paulo Freire que, no momento da ditadura, teve seu trabalho de alfabetização esvaziado, desvalorizado em função de suas idéias serem consideradas subversivas. Emília Ferreiro desenvolveu uma pesquisa revolucionária sobre o processo de aquisição da leitura e escrita. Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira formularam a proposta dos Cieps, uma escola em horário integral. O Brasil se preparava para uma nova gestão que deveria ser democrática.

Em 1985, ocorre a primeira eleição civil depois da ditadura, embora ainda por meio de voto indireto. O povo aclamava por mudanças e exigia “diretas já”. Com a abertura política, os partidos ressurgiram. A censura tornou-se mais branda e o debate voltou às salas de aula. No entanto, professores e alunos estavam despidos de sabedoria para fazer política e fazer educação, sem constrangimentos e radicalismo ideológico.

Abria-se o debate para investigar os principais problemas que a educação brasileira vinha enfrentando. Esses encontros ocorriam em conferências brasileiras de educação. Discutia-se principalmente a revalorização do profes-

sor, visto que esta categoria havia tido perdas salariais substanciais e que as escolas foram sucateadas, empobrecidas e aviltadas durante todos esses anos de regime militar.

No atual momento, a educação sofre com o descaso das políticas públicas. Defende-se a democratização da escola. Aumenta-se a escolaridade, amplia-se a rede para que possa atender a “todos”, o que de certa forma representa algum avanço. Mas ainda não é suficiente para que a sociedade tenha uma escola de qualidade para todos.

O sistema educacional do Brasil defende hoje um paradigma de cunho progressista. A abordagem sócio-interacionista faz parte do projeto político pedagógico que os governos federal, estadual e municipal vêm adotando para melhorar a qualidade do ensino e erradicar o analfabetismo, promovendo a cidadania.

Porém, as práticas cotidianas dentro da escola estão longe de alcançar esses objetivos. Como já citado anteriormente, o professor ainda não está capacitado para desenvolver um trabalho para o qual não foi preparado. Além da questão da formação do educador, existem escolas sem recursos, falta de estrutura para atender a população, crise social que afeta diretamente a vida de todos – alunos, professores, famílias e a própria escola. Um currículo vazio de significados para a classe popular e a cultura popular, tão desvalorizada pela sociedade moderna.

O tempo e o espaço são dois elementos que necessitam de reavaliação dentro da escola. Ambos estão implícitos no processo de ensino e aprendizagem. É necessário tomar conhecimento de outros conceitos de tempo e espaço a fim de compreender o que é e como se dá um processo de desenvolvimento a partir da escola. O mesmo deve ocorrer com o conceito de cotidiano. O tempo é tratado de forma linear e rígida, ao invés de ser considerado um processo a ser construído e vivido pelo sujeito. O espaço escolar (unidade escolar) ainda é reconhecido pela sociedade como único lugar institucionalizado para aprender.

Bibliografia básica

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Políticas de conhecimento e conhecimento na política da escola: perspectivas para a formação de professores. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, CEDES/Papirus, v. 16, n. 50, p. 70-90, abr.1995.

CARVALHO, A. M. P. (Coord.). "Reformas nas licenciaturas: a necessidade da mudança de paradigma mais do que mudança curricular", in **Aberto**. INEP, Brasília, v. 11, n. 54, p.51-63, abril/junho1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

STENHOUSE, L. **Authority, education and emancipation**. Londres: Heinemann, 1983.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. 13. ed. São Paulo: Gente, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.