

III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem
XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul
III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras

Tema: **IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

UEMS, Campo Grande, Brasil - 06 a 08 de junho de 2018



REFLEXÕES ENTRE TEÓRICOS: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM SEU PROCESSO E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Janaina Nogueira Maia Carvalho
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS/CPAQ

Resumo: Este texto busca pensar e traçar uma reflexão entre teóricos da área sobre a temática Educação Brasileira ao longo do tempo e se debruça em textos de autores/as que a discutem. Os objetivos deste são a reflexão sobre a função social que a escola, em seu contexto, permeia com suas diferentes dimensões, sobre algumas tendências teóricas e avaliar como essa função implica nas diferentes práticas educativas em espaços formais e não formais. Assim, o que se percebe ao longo da história da Educação Brasileira é o não/diálogo entre os que estão no cenário chamado escola, é uma não/reflexão feita por seus participantes, é ainda a não/inclusão de tantos outros que estão a deveria de conhecimentos, de culturas, de acolhimento e dessa forma, buscando espaço entre o currículo que se quer e o currículo que se tem. Portanto, a reflexão que se quer a partir desta comunicação, é a construção de uma sociedade mais justa, uma sociedade que seja capaz de construir algo junto a todo/as ultrapassando as barreiras postas pelas indiferenças, e, que a escola seja um espaço de possibilidades para que todos/as possam viver plenamente a felicidade e a união entre os povos de todos os cantos, saberes, cores, raças e vidas....

Palavras-chave: Educação Brasileira. Currículo. Escola. Possibilidades.

Introdução

[...] não basta incluir crianças e jovens na escola, é necessário garantir formação e aprendizagens significativas para a vida social (GATTI, 2010, p. 1359).

Gatti (2013) propõe, neste excerto, pensar sobre uma escola no contexto atual da inclusão que, para ela, não pode estar ausente da vida social e precisa ser significativa ao longo da formação e da aprendizagem. Assim, este texto busca pensar e traçar uma reflexão entre teóricos da área sobre a temática Educação Brasileira ao longo do tempo e se debruça

em textos de autores/as que a discutem. Os objetivos deste são a reflexão sobre a função social que a escola, em seu contexto, permeia com suas diferentes dimensões, sobre algumas tendências teóricas e avaliar como essa função implica nas diferentes práticas educativas em espaços formais e não formais.

Sabe-se que a Educação Brasileira, no cenário atual, tanto nacional como internacional, tem colocado o Brasil como um país que ainda está em busca de uma educação de qualidade. Por meio de uma linha histórica e estatística, a escola brasileira sempre esteve com uma avaliação insatisfatória de seus resultados efetivos, e, isso emerge inúmeros debates, questionamentos e diálogos acerca de melhorias para a educação.

Apesar de muitas conquistas, os desafios e perspectivas estão ainda no centro desse cenário, e, sublinha neste contexto a figura do personagem professor/a; acerca desse “ofício” muito se tem publicado. Mas a respeito da profissionalização e das competências, que fazem parte da Educação Brasileira, é preciso redefinir o discurso, uma vez que o professor/a é o desencadeador das esperadas mudanças, não bastando revisar saberes e sua prática pedagógica, mas sim, uma mudança de valorização do docente e da educação como um todo.

Isto posto, neste texto, pretende-se dialogar sobre questões docentes repensando em quais são as reais demandas à luz de autores que permeiam na atualidade a temática: Educação Brasileira Contemporânea e manifesta a ideia do desafio de como ser um/a professor/a intelectual transformador/a.

Trajetória e significação histórica da Educação Brasileira

Na tarefa de reconstruir a história da escola pública no Brasil, uma das principais questões com que nos defrontamos se refere a periodização que, a par de ser uma exigência inerente à investigação histórica, é um dos problemas mais complexos e controvertidos da historiografia, já que não se trata de um dado empírico, mas de uma questão teórica que o historiador enfrenta ao organizar os dados que lhe permitem explicar o fenômeno investigado (SAVIANI, 2002, p.15).

Saviani (2004) registra uma significativa trajetória da história da Educação Brasileira e menciona a periodização, em sintonia com a situação que estava posta e guiada pelo parâmetro político da educação no período colonial, no Império e na República.

Pensar na Educação como um legado brasileiro é, por exemplo compreender que 1880, foram gestadas as condições que desencadearam as transformações que ocorreram na “Revolução de 1930”, ou seja, as relações, implicações, tensões (concepções) como marcos históricos da nossa história: 1549-1759, os Jesuítas como ponto de partida da Educação Brasileira; protagonismo da Igreja Católica; 1759-1827, a expulsão dos jesuítas, a Reforma Pombalina, inicia-se as aulas régias; 1827-1890, início da organização (tentativa) com a responsabilidade do poder público; 1822, Proclamação da Independência; 1824, Constituição Imperial; 1827, Lei das Escolas de Primeiras Letras e 1834 o Ato Institucional, que marca a descentralização (Escolas Primárias e Secundárias aos cuidados das Províncias).

Ao fazer este “olhar” para o passado em relação a formação da sociedade brasileira, não temos mais como justificar os erros, e sim, emergir por meio de outras vertentes para o país crescer, apesar de historicamente ter sofrido grandes retrocessos ao longo do tempo. Saviani (2004), ainda na significativa linha histórica, evidencia que hoje somos uma República Federativa, mas o que isso significa na Educação em seu processo e construção histórica no Brasil? Significa que, no Período Republicano anuncia-se algumas mudanças, como, em 1890, a implantação dos Grupos Escolares; de 1890 a 1931, criação das Escolas Primárias; em 1891, a 1ª Constituição Republicana, sendo a partir desta data a generalização da Educação Pública no Brasil (Legislar e prover os Grupos Escolares: Escolas primárias e as Graduas).).

Pode-se dizer então que, a partir dessa data, mais precisamente de 1827-1890, Saviani (2010) relembra das Instruções Públicas (para os filhos da oligarquia – 1890/1931) e o Ensino Livre, bem como as aulas régias e manifesta a ideia de que D. João VI implantou estudos maiores com as aulas régias, a abertura do parlamento e o mais importante, a presença de ideias modernas da educação Pública e Laica, a organização do ensino pautada ainda em aulas régias, mas de acordo com o autor, passamos o século XIX sem que Educação Pública fosse incrementada, ou seja, 49 anos de pouquíssimas investimentos, e ao mesmo tempo que o ensino era laico, havia grande incentivo a iniciativa privada.

Em tal contexto, o regime republicano não corroborou com a ideia de uma instrução pública sob a égide do governo central. Foi então, com a Proclamação da República, que se fez presente na história da educação brasileira, e, surge a organização de se manter integralmente escolas tendo como objetivo a difusão do ensino. A exemplo disso, Saviani (2010) aponta São Paulo, que tudo tinha desde prédio e toda a sua construção, organização,

mas o ensino era voltado para os filhos da elite econômica e culturais ligadas às oligarquias dominantes.

De maneira similar, o ensino estava estagnado (número de analfabetos aumentando), modelos de escolas americanas em São Paulo dominava, e, se formava cada vez mais a elite e nada para a população, ou seja, a República Velha com os poderes públicos para fins particulares reinava, e o tradicional crescimento do café com os barões/oligarquia ainda continuou por um bom tempo. Sob a ótica de Saviani (2004, p. 34) com a Revolução de 1930, rompe o domínio dessa oligarquia dos barões de café, e inicia-se o processo de industrialização (hegemonia por parte da burguesia industrial).

Vale ressaltar que no viés de Saviani (2004), surge em 1932 o Manifesto dos Pioneirosⁱ da Educação Nova, que propunha realizar uma reconstrução social na educação com princípios laicos, ensino gratuito, a obrigatoriedade e unicidade da escola, solicitando assim, a ideia de um plano de educação como um sistema educacional, com uma organização lógica, coerente e eficaz.

Nessa constante, Saviani (2004, p. 37-39) menciona a Constituição Federal de 1934 (estabelece o Plano Nacional de Educação) e a de 1937 (Estado Novo), a Reforma Capanema (ensino industrial, secundário, comercial, normal, primário e agrícola, e ainda o SENAI e SENAC), bem como o ensino médio organizado em dois ciclos, o ginásial e o colegial. Urge, dessa forma, as urgências definidas pelos grupos posto no atual controle político da época. Assim, pressionados pelo Manifesto dos Pioneirosⁱⁱ, promulga-se a Nova Constituição Federal em 18 de setembro de 1946, definindo a União como responsável para fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Nessa linha temporal, Getúlio Vargas (Governo Provisório – dezembro de 1931) estabelece o Ministério da Educação e Saúde Pública, nomeando Francisco Campos e, solicita neste momento a definição da política educacional do novo governo. Saviani (2004, p. 38-39) enfatiza a criação de Universidades e a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e também um Instituto de Educação com a função na formação de professores, principalmente do ensino normal e secundário.

Em conformidade com os registros de Saviani (2004), surge em 1961 por meio do Ministro da Educação - Clemente Mariani a nossa primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/20/12/1961), enviada ao Congresso Nacional que manteve a estrutura da Reforma Capanema, um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino e lança um

vestibular para adentrar a qualquer curso de nível superior, e, assevera que ao longo do século XX a educação caminhava na direção da regulamentação do ensino brasileiro, que ganhava um movimento renovador, ainda com algumas burocracias, mas com algumas escolas criadas e a implantação de estudos pedagógicos com grandes conquistasⁱⁱⁱ.

Segundo as análises de Saviani (2004), apesar do movimento renovador, os anos de 1960 foram de muitas experimentações educativas, esgotando assim, esse modelo com o fechamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os centros regionais ligados a eles. Percebe-se aqui uma hegemonia educacional e com o início do Regime Militar em 1964, desencadeia um processo de reorganização geral no ensino do país.

Com o Golpe Militar, Saviani (2004, p. 41) explica que o Parlamento da época, trouxe vários subsídios às reformas do ensino, o governo (MEC-Ministério da Educação) estabelecia instrumentos de cooperação com a Agência dos Estados Unidos para o então Desenvolvimento Internacional para a reformulação de muitos aspectos do ensino brasileiro de forma ampla e específica.

Nas palavras de Saviani (2004), as novas situações permeadas pela Ditadura Militar implicavam mudanças na legislação educacional do Brasil, que foi ajustada em 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior na Lei nº 5692/11/agosto/1971, bem como outras reformulações e ainda um importante legado se refere à institucionalização e implantação dos programas de pós-graduação, no Parecer nº 7 de 1968 (aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1969).

Com esteio nos registros de Saviani (2010), tais mudanças foram alvo de críticas por alguns educadores, que estavam se organizando em diferentes associações^{iv}, com início na década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980. E dessa forma, e, com essas organizações (Congressos Nacionais de Educação) notoriamente foram exigindo modificações importantes na educação nacional brasileira, o que implicava mudanças significativas na legislação. É imprescindível aqui, o registro dessas exigências, pois surgiu a oportunidade da Nova República e, com ela, a elaboração da Nova Constituição Federal.

Ainda referendando os registros de Saviani (2010), a nova Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 respaldou muitas conquistas da mobilização da comunidade educacional e de muitos movimentos sociais organizados. Tais conquistas conseguiram mudanças significativas, como o direito à educação de zero a seis anos, o ensino obrigatório em todos os níveis, gestão democrática da educação pública, a autonomia

universitária, o acesso ao ensino público, o regime de colaboração na organização dos sistemas de ensino, entre outros e em consequência disso, a elaboração da nova LDB, com início ainda em 1988 e promulgada em 20 de dezembro de 1996, a então Lei nº 9.934, que fixa novas diretrizes e bases da educação nacional.

Sabe-se que foi dado ênfase na qualidade social da educação na nova LDB, como mencionado acima, constitui em uma referência para o legado do século XX que ainda persiste na atual conjuntura da educação brasileira, que historicamente permeia por avanços do ponto de vista qualitativo, mas com o longo déficit que se acumulou no país, como o analfabetismo e a universalização do ensino ainda perduram por retrocessos em nosso país. O desafio por uma qualidade no ensino ainda continua, o século XXI pouco avançou nessa conquista, pois o legado deixado foi enorme e ainda sofremos os vestígios desse processo. Assim, reitero a importância da Constituição Federal na luta por essa qualidade, tanto educacional quanto social pautada em seu artigo 6º, reconhecendo as dificuldades que ainda temos a enfrentar.

A democracia como um processo na educação brasileira contemporânea

O direito a educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento destas Diretrizes^v. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

Na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, em seu artigo 5º, tem-se em seu registro o direito à educação de maneira inalienável, bem como o desenvolvimento humano, na formação cidadã, social e cultural. Para tanto, da forma como o processo democrático se encontra na Lei, pergunta-se de que forma ele de fato acontece no século XXI?

Vieira (2001), defende a ideia de que a Constituição de 1988 consagra o estado de direito democrático e explicita a política educacional a ser implantada no Brasil, mas ainda, a pergunta suscitada acima, cabe um “olhar” no passado e, cabe a investigação de que a forma democrática desses direitos ainda tem muito a ser conquistada. O autor, sublinha que a política educacional é amplamente visualizada nos inúmeros artigos da Constituição Federal, mas reforça que a democracia não é um estágio, e sim, um processo.

No viés de Cury (2013), a Constituição de 1988 foi solenemente proclamada pelo Presidente do Congresso Nacional na época, o deputado Ulisses Guimarães como “Constituição Cidadã”, e dessa forma, vincula a chamada do/as cidadão/ãs para estarem presentes na sociedade de forma democrática, e afirma que, ao longo do seu texto (artigos) os direitos civis, políticos, sociais e culturais estão posto, como jamais outra Constituição o fizera.

A Constituição de 1988, na visão de Cury (2013), fez uma escolha por um sistema normativo e político plural, descentralizado, em que novos mecanismos de participação social ampliaram o número de sujeitos políticos capazes de tomarem decisões e, apesar Emendas Constitucionais sobre Educação, o processo representa avanços. Tal processo, marca que somos um Estado Democrático de Direito, como percebido no artigo 1º da Constituição Federal^{vi}, pois nele, tem-se o modelo federativo que a Carta Magma afiança em relação ao que somos enquanto nação e afirma ainda a relação vinculada entre educação e cidadania da qual proclama a exigibilidade de acesso e padrão de qualidade.

Em relação às conquistas, foi por meio de reivindicações, principalmente por professores, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que o movimento para uma escola pública “para todos” começou a alcançar êxito a partir de 1970 com o êxodo rural. Lembrando que, em 1960 o Tecnicismo ainda estava posto, como instrução programada/fragmentada por conta da Ditadura. Outro marco foi quando, em 1964, Paulo Freire lança uma Proposta Pedagógica de Alfabetização com ideias diferentes que “choca” os governantes. Em 1980, surge a pós-graduação e marca o início das pesquisas e a produção do conhecimento crítico.

Nessa constante, Saviani (2013), registra que os direitos sociais conquistados está “sofrendo”, “vivendo” uma crise, mesmo com o crescimento dado em 1980-1990, e sublinha a importância de pensar e observar em como se deu todo o processo, ou o percurso das Constituições Federais ao longo do tempo, de como aconteceu a elaboração, a articulação, as tendências e referências, os teóricos, a política da época, a economia e a história, para então, compreendermos a educação brasileira na atualidade.

O direito a educação é um direito social e a sociedade moderna, é uma sociedade da informação. Nos registros de Saviani (2013), essa sociedade moderna, é aquela que tem a escola como papel dominante, que pede a universalização da escola e precisa ser uma sociedade que busca conhecimento. Registra ainda, que é relevante neste contexto, saber

distinguir a proclamação de direitos e a sua efetivação e, dessa forma suscitar a capacidade de compreensão do significado do mundo em que vivemos.

Saviani (2013) pontua que o papel do Sistema Nacional de Educação é dar efetividade à bandeira da escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica, ou seja, uma educação como direito, e ser, de alguma forma, o discurso dominante, mas ainda o que marca é a persistência de um conflito: o Brasil chega ao final do século XX sem resolver um problema, que é, a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo.

E nesse contexto, o que se percebe é a tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, sendo o regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios o ponto de partida para pensar uma educação de qualidade. Assim, por meio de programas^{vii}, o governo em relação ao que se solicita a LDB/9394-96, não consegue de fato cumprir o lema “direito de todos e dever do estado”.

Em suas contundentes observações, Dourado (2013) salienta os obstáculos para uma efetivação do direito a educação por meio de um Sistema Nacional da Educação (SNE), sendo os limites do federalismo brasileiro, o marco legal e as políticas de gestão da Educação, as assimetrias no campo educacional e a revisão do pacto federativo, pois é este sistema que vai instituir aos demais Sistemas de Ensino a garantia ao direito à educação como base da democracia.

Dourado (2013) pontua ainda que em consonância com a legislação vigente, a construção do SNE poderá propiciar organicidade e articulação a proposição e materialização das políticas educativas, por meio de esforço integrado e colaborativo, a fim de consolidar novas bases na relação entre os entes federados, para garantir de fato o direito à educação e à escola em termo de qualidade social.

Dessa forma, pensar a democratização do ensino brasileiro ainda requer mudança de consciência, pois ainda temos barreiras excludentes da desigualdade social que impossibilita ocorrer no Brasil, o acesso e permanência de maneira natural e a qualidade como propõe a Constituição Federal, em seu artigo 6º, que garante o Direito à Educação não sendo violado, pois como indica Cury (2014, p. 1054) “a educação, só pode ter como própria de sua natureza, a qualidade”. Assim, buscar um conceito de qualidade nos ajuda a esclarecer e organizar o real existente em nossa sociedade.

A escola, o/a aluno/a e o/a professor/a: saberes e função social

[...] os alunos são pressionados a tentarem adquirir da escola conhecimentos, alguns dos quais são realmente importantes. Será que, na escola que se sonha, não poderá isso coexistir com o prazer da descoberta de múltiplos outros saberes e o desenvolvimento de capacidades de conhecer, de lutar, de trabalhar, de se esforçar por adquirir aquilo que sintam ser significativo? (CORTESÃO, 2012, p. 182).

Cortesão (2012) em um de seus muitos textos indaga a escola como um processo em desenvolvimento e transporta sonhos, saberes, conhecimentos, lutas, trabalhos, esforços e acima de tudo o prazer da escolha. Uma escolha de descobertas importantes pelo/as aluno/as de tantos lugares, de tantos porquês, e, de tantos (não)significados.

No Parecer CNE/CEB nº 7/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais, como já ilustrado anteriormente, está posta a emergência dos direitos de todos à formação humana e cidadã e também, a formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo, relacionando-a como parte diversificada, o trabalho e as práticas sociais. Dessa forma, a indagação suscitada por Cortesão (2012) leva a pensar que o/as aluno/as serão capazes por meio dessas Diretrizes e, de outros saberes usufruir do que é social e culturalmente importante para o desenvolvimento desejado e esperado nas escolas.

Neste contexto, a escola como campo de produção do conhecimento, guiado por hipóteses e elaboração de muitas/várias metodologias tem em seu corpo a diversidade entre o nível econômico, origem, local, cultura, gênero e a pertença de inúmeros outros grupos de aluno/as, ou seja, a política da educação é vista neste “lugar”. Para tanto, neste lugar/escola se tem contextos macroestruturais que influenciam fortemente a atuação de suas pessoas e também influenciam o seu funcionamento, e, desta forma influencia principalmente a autonomia do/as professores/as que interferem diretamente em situações do (in)sucesso escolar.

Diante do exposto na reflexão pretendida nesse texto com a história da Educação Brasileira, vê-se neste momento as contradições ao longo da linha temporal que passou e ainda passa o Brasil em relação a Educação. A escola e seus/suas professores/as, bem como o/as aluno/as são sujeitos, ou como protagonizou Arroyo (2012), “outros sujeitos”, que pensam, tem uma história, tem um saber, tem uma cultura, tem perspectivas e são sempre sujeitos de uma época, de um “não/lugar” e de acordo com a Constituição Federal/1988 que

traz a democracia posta, não consegue, mesmo por meio da Lei promover um discurso multicultural, pois ainda estamos marcados pela colonização inicial em nossa sociedade.

O discurso, no viés de Arroyo (2012), tem que ser transversal, tem que mostrar um cuidado, e ser pensado de outra maneira. Esse discurso, passa a ser, a escola, pois é um lugar “para todo/as” e, que também precisa ser outra, precisa, no entanto, segundo o autor, ser um modelo que atenda “a todos/as” de forma diversificada, com outros sujeitos, outros professores, outros prédios, e assim, outra escola. Uma escola de movimentos sociais, com conhecimentos, com valores, com culturas, e, com sujeitos de processos de humanização, e, também de emancipação.

Arroyo (2012) sublinha a escola com a presença de outros sujeitos em ações coletivas, que se tornem ao longo do tempo afirmativas (diferente da época colonial), ou seja, uma escola do campo, dos indígenas, dos povos das florestas, dos movimentos feministas, dos negros, uma escola da orientação sexual, pró-teto, da moradia, das universidades, dos sujeitos sociais, dos (in)visíveis, portanto, uma escola que consiga reconhecer a presença de sujeitos da cena real e social, pública, emancipada e acima de tudo de, tanto e outros sujeitos.

Mas que escola é essa? Como se dá esse lugar? Como pensar a função social desse processo? Quando isso acontecer, a escola, o/as professor/as, aluno/as serão outros, e, ao buscar outras pedagogias, Arroyo (2012), argumenta que é neste momento, quando se busca “outras pedagogias”, “outros sujeitos” em ações coletivas e movimentos sociais, é, que estaremos reconhecendo que este/as “outros/as” sujeitos são sujeitos de outras experiências sociais, de outras concepções epistemológicas e também de outras práticas de emancipação e, se dará portanto, a relação do respeito com o outro e, assim conseguirmos responder a escola que se quer e que se espera.

Esse reconhecimento é importante, pois dessa forma, se reconhece a cultura, se reconhece o currículo que a escola tem, e, reconhece a forma que de algum modo estão atravessados em relação a educação, que de acordo com Gusmão (2012), existe em todo e qualquer lugar, como comunidade humana, atravessada por diferentes divisões sociais de trabalho, de relações de poder, de classe social, etnia, ou seja, com suas diferenças, desigualdades, com as marcas da colonização e mesmo assim, em construção ao todo e a qualquer tempo.

Pensar a escola e o/a professor/a, em seus saberes e funções sociais, é sempre pensar o currículo que está em cada um/a de nós, é pensar no cotidiano, é pensar nas marcas do

passado, é pensar em como remover esse conhecimento que se produziu ao longo da história e, que ainda continua produzindo, pois fomos submetidos de acordo com Arroyo (2012) desde a colonização a um padrão pré-estabelecido de poder, de dominação, de subordinação legitimado em um sistema que se faz racista, etnicista e ainda, sexista em um contexto coletivo humano.

Silva (2007), diz que o currículo é um local no qual os professores/as e seus/suas alunos/os tem a possibilidade de examinarem, de observarem, de vivenciarem de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como naturais. Ele, argumenta ainda, que o currículo é percebido como experiência e como “um lugar” de interrogações e questionamentos dessas experiências, e, que está estreitamente relacionado às estruturas econômicas sociais mais amplas.

A função social é pensada a partir de indagações em relação a cada papel, que pode ou não estar de acordo com o que pensa a escola, mas para isso, é como diz Silva (2007) “definições não revelam a essência do currículo, uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que currículo é” (p. 14). E desse modo, para ele, há questões que precisam estar relacionadas ao contexto onde estamos inseridos, pois somos carregados de vivências e experiências que afetam e são afetadas a todo momento, de tensões, de lutas e, de conceitos.

Dessa forma, o papel do/a professor/a está posto entre saberes, culturas, confrontos, poderes e práticas. O papel, ou melhor a construção dessa identidade pensada e traçada ao longo dos tempos, dias e cotidianos, perpassa por todos os apontamentos já descritos anteriormente. A construção dessa identidade profissional, tem desafios constantes em uma perspectiva da exigência da resignificação tanto da escola na contemporaneidade quanto do/a professor/a.

Candau (2014) faz uma discussão sobre a construção da identidade professoral e, aborda de maneira perspicaz os desafios que o/as professores/as e o seu trabalho enfrentam quando da exigência de resignificação da escola na contemporaneidade, pois os modos como se faz o ser professor/a e a mudança esperada leva um tempo e reinventar a escola não é tarefa fácil. A autora, questiona: Por que é tão difícil mudar? Por que é tão difícil refazer a escola? Por que é tão difícil reconstruir um/a novo/a professor/a?

Na perspectiva de Candau (2014) o desafio está, e respondendo tais questionamentos, em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes exercícios

em que se possa exercer o lugar sociocultural do outro e descentrar novas e outras visões e estilos. Para a autora, é necessário ainda, ultrapassar todas as visões românticas que se tinha das escolas e enfrentar os conflitos e desafios postos na contemporaneidade.

Dessa forma, na constante dos registros de Candau (2014) a escola precisa ser um espaço cultural em que as diferentes linguagens e produtos culturais estejam presentes de uma maneira direta e indireta; é preciso ainda que a escola consiga dialogar com os processos de mudança cultural das populações, configurando de alguma forma as suas identidades. E ser professor/a, hoje é preciso assumir um outro processo de desnaturalização da sua profissão, ou seja, do “ofício de professor” e, assim, ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos promovendo uma Educação de qualidade.

Para tanto, é preciso um esforço para a construção de propostas educativas que nos façam sair de um lugar e ir a outro, redefinido papéis, que necessariamente precisa ser de abandono das ideias de que a profissão docente se define primordialmente pela capacidade de transmitir um determinado saber, como preconizou Nóvoa (2012) [...]queremos professores que despertem em seus alunos o gosto pelo conhecimento, a capacidade de estudar e de aprender, o espírito crítico, a autonomia e a participação (NÓVOA, p. 13).

Giroux (1997), um teórico crítico da Educação foi um dos pioneiros nos estudos voltados para a cultura e propôs reflexões sobre teorias educacionais, sobre escolas e sobre os professores e o seu papel no processo ensino aprendizagem, bem como a influência dos mesmos na sociedade como um todo. Para ele, a escola é um lugar onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e inculcada nos alunos, a respeito das distinções que devem ser vistas não mais como um espaço neutro e sim, como um espaço com objetivos.

Contudo, a escola nas palavras de Giroux (1997), pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático e o/a professor/a, por sua vez nesse processo, pode ser um profissional intelectual transformador, que pensa e reforma as suas tradições, que se utiliza do pensamento crítico e da capacidade de problematizar aquilo que nos é posto como verdade, que luta contra as injustiças econômicas, políticas e sociais, tanto dentro como fora da escola.

Assim, o que se percebe ao longo da história da Educação Brasileira é o não/diálogo entre os que estão no cenário chamado escola, é uma não/reflexão feita por seus participantes, é ainda a não/in-exclusão de tantos outros que estão a deveria de conhecimentos, de culturas,

de acolhimento e dessa forma, buscando espaço entre o currículo que se quer e o currículo que se tem.

Pensando uma conclusão...

[...] os outros, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, mas não costumamos vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles (CANDAU, 2014, p. 40).

Nas palavras de Candau (2014), não conseguimos ver, não conseguimos sentir, não conseguimos partir de um lugar a outro, pois estamos imersos a tantos vestígios do passado que nos impossibilita a transformação. Neste texto, que busca uma reflexão e tenta visualizar um/a professor/a intelectual transformador, segue com as palavras da referida autora para pensar uma breve conclusão.

Corroborando com Candau (2014), na atual sociedade educacional brasileira em que estamos inseridos, há de alguma forma uma construção social, uma construção do conhecimento, mas essas construções ainda se dão por meio de uma “apartação” social e cultural, se dá em grupos que pouco consideram os diferentes, um grupo sem acesso, que ao mesmo tempo,

[...] multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, mas também afetivas e simbólicas entre as diferentes pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, etc. (CANDAU, 2014, p. 40).

Nessa constante, percebe-se que neste excerto Candau (2014) descreve um lugar, que também pode ser a escola, que traz nas suas entrelinhas uma interação marcada por muitas e tantas situações de conflitos, de negação e de algum modo de exclusão. Não é esse lugar que queremos como uma educação de qualidade e, não é este lugar que sonhamos construir nossos conhecimentos e nossas esperanças.

Sendo assim, a escola, juntamente com seus/suas aluno/as e professores/as tem a possibilidade de estarem em uma sintonia, buscando a emancipação como ponto de partida e como elemento da cultura e do currículo imerso de saberes, de experiências, ou seja, um

espaço que acolhe e também faz a mediação de relações inter/multi/culturais positivas, buscando assim, eliminar a existência de lutas e conflitos individuais.

Portanto, a reflexão que se quer a partir do que foi registrado aqui, é a construção de uma sociedade mais justa, uma sociedade que seja capaz de construir algo junto a todo/as ultrapassando as barreiras postas pelas indiferenças, e, que a escola seja um espaço de possibilidades para que todos/as possam viver plenamente a felicidade e a união entre os povos de todos os cantos, saberes, cores, raças e vidas....

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2012.
- CORTESÃO, Luiza. Educação e Exclusão: na tensão entre a cumplicidade e o embrago. **Visão Global**, Jaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 171-184, jan./dez. 2012.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentido da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife: ANPAE, v. 29, n. 2, p. 195-206, mai/ago. 2013.
- _____, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 34, n. 124, p. 761-785, 2013.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. P. 157-164.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Realidade e utopia: diversidade, diferença e educação. In GOBBI, Maria Aparecida; Nascimento, Maria Letícia Barros Pedroso. **Educação e Diversidade Cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara: Ed. Junqueira e Marin, 2012.
- NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, ES. A. 9, v. 18. N. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.
- Parecer CNE/CEB 7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/CNE: Brasília, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.

_____, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: Dermeval (Org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 15-44.

_____, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife: ANPAE, v. 29, n. 2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001.

ⁱⁱ Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho – esboçaram as Diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade, sendo este Manifesto considerado um importante legado do século XX, sendo referência e inspiração às gerações vindouras. (SAVIANI, 2004, p. 33).

ⁱⁱⁱ Neste caso, com a gestão de Anísio Teixeira como diretor da Instituição Pública do Rio de Janeiro - 1931 (Distrito Federal da época), cria-se a Escola de professores - 1932, a Universidade do Distrito Federal - 1935, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep/1938, hoje o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais; a Fundação da CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - 1951; o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – 1955, foram os espaços conquistados, tendo como ideário renovador na educação brasileira ao longo do século XX (SAVIANI, 2004, p. 39-40).

^{iv} Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) – 1977; o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) – 1978; Associação Nacional de Educação (ANDE) – 1979.

^v Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Nacionais Curriculares.

^{vi} Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.

^{vii} FUNDEF/FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica); PNE (Plano Nacional da Educação); PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação).