

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E MODERNIDADE: O INCONCLUSO COMO REFERÊNCIA

Diego Jorge Ferreira
diegojorge@gmail.com

Maria de Fátima Costa de Paula
mfatimadepaula@terra.com.br

Resumo - Neste trabalho nosso objetivo foi discutir, frente a nossa modernidade, a possível apropriação, pelos programas de formação continuada de professores, da anomalia, inconclusão, parcialidade e exclusão produzida por esta. Como procedimentos metodológico, além de revisão teórica, analisamos documentos e fizemos observação de aulas de um curso de formação continuada do MEC em uma rede de ensino da Baixada Fluminense. Quisemos assim, determinar quais características assumem a formação dos mestres frente à modernidade no Brasil. No geral, os cursos, e o analisado em especial, parecem inconclusos, anômalos e parciais frente aos problemas políticos, educacionais e sociais brasileiros.

Palavras-chave: política educacional; modernidade; formação continuada de professores.

INTRODUÇÃO

Entre possíveis destaques no campo das políticas públicas nos últimos anos, fazemos, neste trabalho, alusão àqueles voltados para a formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Um esforço tem sido realizado neste campo em paralelo às ações voltadas para a formação inicial. Apesar disso a educação docente, inicial e continuada, tornou-se aquele campo através do qual emerge os problemas da educação atual. E também o caminho através do qual se espera resolver todos os males da educação (ARROYO, 1996). Promessas fortes, práticas em desenvolvimento, um pouco frágeis. Assim, nossa percepção é de que, os modelos de formação de professores são fortemente atingidos pelo paradigma de nossa modernidade: inconclusa, anômala, insuficiente no cumprimento de suas promessas.

Se um pensamento maniqueísta não pensou a exclusão ou acesso restrito dos latino-americanos a bens de consumo, é fato que aqueles que se inserem nas instâncias de decisão, privadas e estatais, não demonstram, com frequência e/ou por meio de suas práticas, preocupação com equidade na divisão dos recursos materiais em nossa sociedade, assim a modernidade é inconclusa, etc. Em semelhante perspectiva os programas de formação continuada de professores de séries iniciais no Brasil valorizam aspectos técnico-instrumentais, voltada para a resolução de problemas. Prometem aspectos críticos e reflexivos, que não se cumprem. Há uma dupla anomalia de nossos programas, que não cumprem indicações para a formação contínua (CIFOP/UA, 1991; TARDIF, 2008) e estão envolvidos num discurso de modernidade pedagógica, onde a educação incorpora meios e fins para se alcançar as “maravilhas do moderno”. A formação é frágil na conscientização dos professores e, por consequência, os alunos, a sociedade. A

falsa “neutralidade educacional” afasta temas que discutam a valorização do ser sobre o ter. Para que haja flexibilização de tais paradigmas um olhar sensível às práticas sociais, educativas, de formação inicial e continuada de professores, esperando que contemplem, crítica e dialeticamente, aspectos da política e da filosofia.

Neste ensaio nosso objetivo é apontar como os elementos do moderno ou a pseudo-busca por uma modernidade refletem sobre a formação de professores e mais, que suas práticas formativas, como nossa modernidade, são parciais, inconclusas, não afetam social e politicamente os professores e a escola, contribuindo para a falácia da democracia, em todos os âmbitos, com a divulgação das “maravilhas do moderno” como objetivo a alcançar por meio da educação. Fazemos uma revisão teórica sobre as questões da modernidade e empreendemos uma análise, simples, sobre o material didático do Pró-letramento(1) buscando identificar traços que são sustentáculos para a modernidade à brasileira e, ainda, debater sobre os paradigmas de nossa modernidade presentes em nossos modelos de formação. Num esforço de reflexão sobre tais questões apontaremos o assentamento no terreno da conscientização filosófico-política como recomendável aos programas de formação continuada de professores.

Sobre o moderno, nossa modernidade e democracia

Herschmann e Pereira nos dizem que utopias propostas pela modernidade e não cumpridas, motivaram-nos crise, conflitos e o aparecimento de uma nova “pluralidade” logo decrescida por um forte movimento de homogeneização e assimilação destas disputas/divergências (1994, p. 10) que, sob a influência das mídias, foram descampadas, individualizadas, pulverizadas, esquecidas.

As promessas do moderno se intensificaram com a aceleração da produção industrial nos países desenvolvidos. O caminho mais fácil para que o moderno alcançasse o terceiro mundo era a promessa de que profundas melhorias seriam produzidas na vida das pessoas, abertas ao moderno. Sua aceitação foi facilitada por associação do “tradicional” a algo ultrapassado (MARTINS, 2000). Num suposto dualismo, buscou-se, em função de valorização do moderno, situar o atraso, pobreza, cultura popular, tradicionalismo do campo no passado – onde o moderno não estava presente.

Entre os anos 1920/1930 o Brasil caminhou para a construção de uma “modernidade nativa” cujo objetivo era destacar o Brasil do velho mundo. Sua “mestiçagem” era um dos principais referenciais. Nas artes estavam presentes as referências culturais modernas.

Também na política abriam-se as portas às novas possibilidades do moderno. “A revolução de 30 havia reforçado a possibilidade institucional para que idéias modernas ocupassem os vários “lugares” socialmente disponíveis “(HERSCHMANN E PEREIRA, 1994, p. 27). Faziam esta “ocupação”, com bastante autoritarismo. Nesse período surgiram frentes políticas de esquerda, postas na clandestinidade. Com os ideários do moderno se explicitando os intelectuais e artistas manifestavam-se através de sua obra. Os signos do moderno se fizeram presentes, sobretudo, no campo pedagógico nos anos 1920/30. Nestes anos a Associação Brasileira de Educação (ABE)

e a Academia Brasileira de Ciências, esta última inaugurada em 1916 sob o nome de “Sociedade de Ciências”, são expoentes do moderno na educação. Em 1920 a ABE era mais elitizada e em 30 voltada para a “educação de massas”. Neste período ganhou inimigos nas alas conservadoras da sociedade de sua própria composição. Houve uma divisão entre conservadores católicos e outra ala mais progressista (ROCHA, 2004). Depois, em 1935, a ABE fragilizou-se, quando o Estado, centralizador, tomou as rédeas do movimento escola-novista. Na outra ponta a Igreja Católica agarrou-se à possibilidade de retomada de certa influência política perdida. Mas, naquele momento, a preocupação era grande a ponto de se levantar um movimento pró-formação de um partido político exclusivamente católico. Enfim, tivemos o aparecimento de instituições científicas, educacionais e religiosas, o que aponta para uma estruturação em curso no país daquele período. Aparecem os mitos nacionais, ainda presentes, de ruptura com o pré-moderno, da sensualidade mestiça, de democracia racial e de cordialidade do homem brasileiro, da malandragem, e da não imitação da cultura estrangeira (HERSCHMANN E PEREIRA, 1994, p. 41-42).

Lenhardt e Pesavento (1998) mostram em seu trabalho que a Literatura, ao lado do moderno, tratou de recriar o passado romantizando-o. Sob o lema “a conquista é justa, a insubordinação deve ser punida, a escravidão é válida” construía-se uma pseudo-identidade nacional. Por conta disso, afastava-se a população brasileira, na sua maioria pobre, da possibilidade de melhores condições materiais de sobrevivência. As autoras apontam um conjunto de obras onde lamentavam-se os efeitos prejudiciais da miscigenação brasileira e sua decadência. Por este caminho afirmava-se a “elite nacional” que, com uma bravata nacionalista e amparada por um populismo autoritário, enganava e subjuguava os pobres. Tais eventos comportavam um movimento, primeiro da pretensa “modernização” e, segundo, de “formação de uma identidade nacional”. Em não acomodação a isto, no movimento educacional, Nóbrega da Cunha trabalhava por uma educação de não conformação, de contraposição ao moderno pronto e acabado.

De lá para cá a modernidade que nos chega, ainda, é epidérmica, desconfortável, vigilante e disciplinadora (MARTINS, 2000). “Apenas nos países metropolitanos e hegemônicos as promessas do moderno se cumprem” (p. 05). Aqui elas não se cumpriram e, com a fragilidade de nossas críticas e de nossa organização político-social, não dão sinais de que se cumprirão em médio prazo. Lentos no reconhecimento dos direitos sociais o Brasil teve como marca, e tem, um grande tradicionalismo. Não expressamos modernidade, antes, nos restringimos às dificuldades do moderno. Nossa autenticidade está no inautêntico, no faz-de-conta.

“Na falta de autenticidade, a modernidade latino-americana empresta da consciência conservadora implícita no nosso tradicionalismo os referenciais de sua consciência de si mesma, de sua própria crítica. Nisso está o fato de que a consciência moderna é incompleta; as relações sociais, os gestos, a prática tem essa racionalidade moderna nos países desenvolvidos. Daí que as formas (sociais) tenham a função exacerbada que tem nesta sociedade. A anomalia está no fato de que se trata de uma modernidade sem crítica - sem consciência da sua transitoriedade, de que tudo é moda e passageiro. É modernidade, mas sua constituição e difusão se enreda em referenciais do tradicionalismo sem se tornar conservadorismo. Porque também desse lado estamos em face do inconcluso, do insuficiente, do posticho” (Idem, Ibid, p. 16).

Nunes (2001) demonstra que o Brasil, na sua constituição do moderno, apropriou-se de modelos internacionais que, no mais das vezes, não caminharam numa perspectiva de hibridização das culturas comparadas, prevalecendo – sobre o que discordam teóricos da hibridização - os modelos econômicos, culturais e educacionais hegemônicos (CANCLINI, 2009, p. 01).

No caso brasileiro, nossas raízes são “enfraquecidas” paralelamente ao nosso distanciamento de nossas matrizes e/ou referências latino-americanas. Nossos padrões de referência são, ainda, norte-americanos (NUNES, 2001, p. 56). Desse modo, afirma-se a necessidade de discutirmos a desnaturalização de certo centramento em relação à Europa e EUA. “Como construir uma visão da globalização não do centro (Europa e Estados Unidos), mas a partir das periferias ocidentais e não-ocidentais?” pergunta-se a pesquisadora (Idem, Ibid., p. 57).

Questionando os modelos que estão na pauta das políticas de formação de professores aqui no Brasil parece estranho pensar que um único modelo seja possível. É pouco confortável perceber que nossa tradição teórica abaliza modelos e caminhos metodológicos que são tortos às necessidades latino-americanas. Não se trata de “curvar a vara” para outro lado, repetindo a cansativa tradição binarista onde céu/inferno são as únicas possibilidades. Mesmo a apaziguadora Igreja Católica, durante muito tempo, teve um “purgatório” como saída, como caminho possível à melhoria das condições de vida de seus “beneficiários”. Então podemos aperfeiçoar nossas práticas de formação e perseguir um modelo educativo que responda as necessidades do mercado de trabalho, as expectativas de ascensão social e também politização/ conscientização de nosso alunado, professores, comunidade. Um modelo completo ou de um incompleto explícito, para que a partir daí possamos reagir e buscar melhorias. Falsas promessas de formação e benefícios só nos trazem prejuízos, aos professores e aos demais atores educacionais. Com organização político-social podemos aprimorar as relações que, ainda hoje, tendem demasiadamente a favor da pequena elite financeira nacional. Parece-nos fundamental manter a luta por uma democracia que se aproxime do povo, de suas evidentes necessidades.

Se os nossos modelos de formação refletem uma perspectiva por demais, ainda hoje, técnica e voltada à falsa democratização do acesso às benesses do moderno, podemos dizer que nossas referências são aquelas mesmas desenvolvimentistas que vimos há décadas atrás. Por esta via questionamos a nossa “independência”, a nossa pseudodemocracia. Temos no mundo, diversos processos democráticos dentre os quais não conseguimos, à luz das indicações de Bobbio (3), algum que seja perfeito. O que depreendemos de tal fato reporta-nos às situações parciais de democracia ou à inexistência de qualquer nível de democracia. O fato é que em nossas experiências modernas a “democracia” vem acompanhada de situações que não possibilitam a sustentabilidade de tal título. “É verdade que uma democracia apenas “eleitoral” pode ser uma democracia aparente, mas também é verdade que, abolidas as eleições, não se teria mais nenhuma democracia, nem aparente nem real” (BOVERO, 2009). Nós, em particular, entendemos que sendo a democracia eleitoral “aparente”, a manutenção da mesma não se justifica do ponto de vista social, aí as eleições podem ser abolidas, pois a participação popular já terá sido extinta na primeira possibilidade.

O democrático parcial nos traz prejuízos. A modernidade e suas promessas, mesmo quando cumpridas, não garantem avanço para as questões sociais no mundo, menos ainda na América - Latina. Sob a tutela da democracia podemos encontrar, em revistas e jornais, ataques a negros, gays, mulheres, religiões. No geral, impera o individualismo e fundamentalismo cego e ignorante. O respeito assume caráter normalizador e camufla o ódio pelas diferenças, pelo comportamento que trilha caminhos alternativos aos moldes que falaciosamente se flexibilizam. Nesse discurso vazio de crítica, de revolta, de política popular, a modernidade se fez e se refez sob a batuta de alguns intelectuais (RORTY, 1979; GHIRALDELLI, 1998; JAMES, 2009) que entenderam a fala apaziguadora como a privilegiada na produção de melhores sentidos para a nossa sociedade. Escutam as demandas, anotam as demandas, recomendam paciência para que os trâmites legais se cumpram e tudo é posto a margem das esferas decisivas. O trato às demandas populares é respeitoso, mas, intransigências e pressões não são toleradas, ao contrário, são militarmente expurgadas. O aparelho estatal se coloca a serviço daqueles do bloco no poder (POULANTZAS, 1978).

Por outra via nossa defesa é de que todas e quaisquer formas de subjugação sejam expurgadas de nossa sociedade; que o democrático não esteja adstrito aos interesses hegemônicos; que os processos de formação de alunos e professores incluam ampla formação crítica, filosófica, política; que o atendimento às necessidades de mercado não definam a alienação, intelectual e material, de muitos. Embora seja difícil um trabalho contra-hegemônico, não podemos esquecer e abandonar os oprimidos a própria sorte. Trabalhar as mazelas sociais não pode, simplesmente, significar a constatação dos problemas e a marginalização das soluções. O processo de hibridização social não se deve ater aos aspectos da cultura erudita e cultura popular. Se o híbrido não contribui para equidade socioeconômica assume um caráter simplificado de conformação de tensões e conflitos advindos daqueles marginalizados das mais elementares condições materiais de sobrevivência. Se for este o caminho, parece mais correto continuar a guerra por justiça social.

“ [...] La hibridación, como proceso de intersección y transacciones, es lo que hace posible que la multiculturalidad evite lo que tiene de segregación y pueda convertirse en interculturalidad. Las políticas de hibridación pueden servir para trabajar democráticamente con las diferencias, para que la historia no se reduzca a guerras entre culturas, como imagina Samuel Huntington. Podemos elegir vivir en estado de guerra o en estado de hibridación” (CANCLINI, 2009).

Educação, formação de professores e modernidade

Antes de tratarmos sobre os professores e sua formação em si, refletamos sobre o que hoje é a educação. A partir daquilo que tratamos até aqui – busca por uma modernidade à brasileira, disputa de projetos educativos e de sociedade (ABE), nossa modernidade inconclusa, nosso alheamento às situações latino-americanas e sobrevalorização das coisas estado-unidenses e européias – podemos afirmar uma educação atravessada por um movimento de modernidade atrelado à passagem de uma burguesia agrária à industrial. Nestes termos, é possível dizer

que nossos objetivos educacionais estão, em geral, ligados à formação de um sujeito para o mercado de trabalho. Sem fazer muito esforço encontramos trabalhos apontando a insuficiência da educação no sentido de igualdade de oportunidade para todos. A disputa por um projeto de educação mais conservador e centralizador em oposição a um projeto mais ligado às classes populares advindos de um Brasil que se modernizava (ROCHA, 2004, 133-191) industrialmente não parece ter direcionado os rumos da educação de forma central aos desfavorecidos. Embora se tenha produzido significativos avanços na educação pós-30 do século XX; apesar de presenciarmos nos últimos anos um esforço de universalização do ensino em todos os níveis, parece-nos que a autoritária modernidade se impõe, de alguma forma, à organização educacional. Verificamos que a promessa do moderno, não cumprida, tem produzido uma modernidade às avessas, o que nos tem imposto tão somente as dificuldades do moderno (MARTINS, 2000), isso se, ingenuamente, quiséssemos crer que, pelo menos em sua origem, o moderno comportou, de fato, o ideal do bem-estar social.

No cenário da formação dos professores é consensual a necessidade de sua permanente atualização e/ou aprimoramento de seus conhecimentos. O modelo técnico-instrumental, que se funda na perspectiva do “saber-como”, é o mais difundido nas instituições que formam e empregam professores. Reconhecemos pelo exposto que grande parte de nossos professores têm uma formação inicial fragilizada e marcada pela racionalidade técnica (PEREZ GOMEZ, 1995). No mais das vezes os professores saem dos cursos de sua formação inicial com repertório instrumental que não dá conta de uma realidade complexa. Nas entrelinhas dos processos escolares estão, marginalizados, voltamos a dizer, os conflitos de classe sobre os quais se exercem diversas formas de controle. Por isso, a repetição de fórmulas antes preparadas não tem oferecido ao professor a possibilidade de pensar criativamente, ao contrário, o tem limitado à execução de tarefas rotineiras e desconectadas da realidade social.

Problema e análise

Com o suposto, e ambicioso, objetivo de avançar aos desajustes da formação inicial de professores; com o objetivo de aprimorar as práticas dos professores; pretendendo instalar a cultura da formação continuada de professores; incentivar e viabilizar a reflexão dos professores; desencadear um processo em rede de formação continuada de professores com universidades, secretarias de educação e escolas públicas, diversos projetos voltados para a área de formação em serviço se apresentam. Os objetivos acima, extraídos do Guia Geral do Pró-letramento (MEC, 2009) são comuns àqueles de programas para formar professores em serviço. Assim, como o Pró-letramento(4), representa, em parte, a atual fase de programas educacionais para docentes, como reúne características similares de outros programas e/ou cursos, tomaremos esta experiência como objeto de análise deste trabalho. Fizemos uma análise dos documentos de base do pró-letramento(5) e assistimos a um encontro de formação da universidade para tutores e a 10 aulas dadas por tutores a professores de uma rede municipal de ensino da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. O esforço principal deste estudo foi o de analisar os objetivos

deste programa, tendo por base trabalhos que nós realizamos antes (FERREIRA, 2007a; 2007b; 2009), em função de perceber possíveis avanços no quadro da formação continuada de professores das séries iniciais no Brasil. Tendo em vista nosso referencial teórico, buscamos nos objetivos do programa traços de nossa modernidade pedagógica. Como os paradigmas de nossa modernidade influenciam os modelos de formação? Afetam social e politicamente os professores e a escola? Por que nossos programas são próximos da modernidade brasileira? Como esses programas, e professores, podem contribuir para a divulgação dos ideais de modernidade? Quais as implicações sociais dessas “passagens” de modelos e máscaras sociais acriticamente? São questões que direta ou indiretamente pretendemos debater.

Quase sempre os cursos de formação continuada reúnem como característica principal a descontinuidade. Em um município da Baixada Fluminense esta história se repete. Iniciado em 2008, naquele município o Pró-letramento não resistiu às mudanças eleitorais. Não há avaliação de impacto dos programas de formação que, quase sempre, estão ancorados num modelo aplicacionista. Sua explícita e primeira preocupação é o ensino de técnicas para se atingir a determinados fins, geralmente voltados para o mercado de trabalho. Os professores, desvalorizados, não são partícipes na tomada de decisões sobre sua formação, contrariando conselhos não tão recentes (CIFOP/UA, 1991), e mais recentes (TARDIF, 2008), de que os docentes devem fazer parte deste processo. Em nome da democracia da educação como caminho para acesso às benesses da modernidade a economia, de tempo e recursos, é imperiosa e impiedosa, com professores e alunos. Quando estes não alcançam os resultados materiais desejados são exclusivamente culpabilizados por seus respectivos fracassos. Há os especialistas em educação continuada de professores, no Brasil e no exterior, defendem atenção aos “saberes da experiência” docente (TARDIF, 2005); formação permanente aliado a progresso na carreira; grupos de estudo nas escolas; cooperação entre secretarias de educação, escolas, professores e universidade.

No geral o pró-letramento está voltado à formação em serviço de mestres de séries iniciais da rede pública, formando-os nas áreas de linguagem e matemática.

[...] “realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada (6) e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento funcionará na modalidade semipresencial. Para isso, utilizará material impresso e vídeos e contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores” (MEC, 2009, p 02).

Uma leitura desatenta do Guia Geral do programa de formação (MEC, 2009), não obstante o elogiável esforço das equipes de concepção e execução dos cursos em questão é capaz de detectar as clássicas dificuldades da formação continuada de professores. Nos objetivos é possível verificar, em meio a uma boa utilização da linguagem, elementos que, tendo por base outras experiências por nós analisadas, significarão na prática os limites da repetida instrumentalização do professor. Na modernidade dar instrumentos, modelos a seguir

é um caminho para se alcançar objetivos pré-concebidos. Fere-se aí um princípio importante para o trabalho docente, o pensar.

O primeiro objetivo é o de dar suporte ao professor. Sob o argumento de qualidade, o professor, mais uma vez é tratado como incapaz, reavivando-se outra tendência negativa de nossos programas, o argumento da incompetência (SOUZA, 2006). Uma leitura possível para estes “esquemas” de formação liga-se à necessidade de mão de obra rápida e barata, para a escola e para o setor produtivo em geral. Assim os mestres são treinados, através de modelos/apostilas/manuais técnicos, para treinarem. O professor vê seu trabalho desvalorizado, e a educação vai na direção de uma modernidade restrita. O segundo objetivo (GERAL) invoca a reflexão docente para que adote a postura de construção do conhecimento como processo contínuo, mas, a análise dos manuais usados na “capacitação” dos profissionais, não tratados desta forma pelos programas ou políticas públicas, permite-nos verificar que o objetivo geral não coaduna com os objetivos (específicos) apresentados no material dos professores (MEC, 2007a). Para desempenhar, junto aos alunos, as atividades propostas pelo manual, os professores devem: compreender e valorizar a cultura escrita (idem., ibid., p.16); apropriar-se do sistema de escrita (idem., ibid., p.24); desenvolver capacidades de decifração (idem., ibid., p. 40). Não que um professor não possa ou não precise de tais instrumentos, mas, a partir do que lemos e ouvimos nos encontros de formação, não é possível afirmar, como se faz através da escritura dos objetivos gerais deste programa e dos programas de formação em geral, que os objetivos são críticos e/ou reflexivos ou tenham este intento de formação. Os tutores, o que também depreendemos de nossas observações, formadores de professores que estão em serviço, desenvolvem um trabalho voltado à prática de sala de aula, treinamento mesmo. Focados na solução daqueles entraves para a assimilação, por parte do alunado, dos conteúdos de português e/ou matemática (MEC, 2007b, p. 23). Esses objetivos são importantes, voltamos a dizer, mas não são críticos, não na perspectiva que defendemos.

Ratificamos nossa percepção de que os programas de formação continuada de professores para séries iniciais em curso são, no geral, utilitaristas. Mas, ainda sobre a indicação da autora dos manuais do MEC feita aos tutores (7), pensamos que tais indicações e/ou debates devem avançar as fronteiras do conteudismo e das fórmulas de “como-fazer”; ainda, a aproximação da universidade ao real, não pode ser de um real metafórico, de uma verdade inventada para apaziguamento de desajustes locais, antes, deve configurar-se como uma aproximação a favor das classes populares. Entendemos que, também neste aspecto, os programas de formação continuada de professores, os atores envolvidos nos projetos (universidades, secretarias de educação) têm marginalizado a verdade da desgraça dos oprimidos de nosso país. Se por um lado há o benefício da alfabetização lingüística e matemática, por outro, há forte alheamento em relação à política, aos bens culturais e de consumo, a organização colegiada das classes populares.

CONCLUINDO

No segmento educacional e na formação de professores, a modernidade, mesmo inconclusa, espalhou-se sem medidas. Sua pregação, seus modos de organizar a sociedade estão dentro e fora das escolas, na formação de professores. No passado a metamorfose da economia agrícola para a industrial. Já naquele momento a educação, “neutra política e filosoficamente”, tratava de formar mão-de-obra, para aquilo que as fábricas consideravam “qualificação”. Com este processo, tínhamos alienação, do processo produtivo, mas também de nossa inserção, ou exclusão “velada”, na emperrada engrenagem social brasileira.

Como Sousa (2008), pensamos no docente como um intelectual que tem consciência de classe e que milita sobre, e contra, a barbárie social imposta aos subjugados. Esse caráter potencialmente “subversivo” do professor, em contato com muitas pessoas, justifique, talvez, o alheamento dos programas governamentais da valorização da formação e da carreira do professor.

No limite não é possível, apesar dos recorrentes problemas, desprezar a formação continuada de professores. Ela é uma via, através da qual, podemos atingir àqueles que assistem aos “milagres da modernidade” pela televisão. Para tal precisamos superar o argumento, amplamente difundido, que desliga teoria e prática. Entender que formar para a solução de problemas imediatos da educação, algo não dispensável, não exclui ampla formação política, filosófica e didático-pedagógica; não exclui o estímulo à crítica, à capacidade criativa, ao protesto, a participação nas instâncias de tomada de decisões. Os mestres, como os alunos, pertencem ao universo escolar. São capazes e ávidos por opinar. Se lhes fosse dado espaço político, deliberativo e executivo, agiriam mais. Os formuladores de políticas públicas, se mais articulados fossem, entenderiam que não funciona dizer que espera formar um professor crítico-reflexivo, o que não resiste às primeiras aulas, e não prever este profissional como um ente integrante na formulação, execução e avaliação das políticas que lhes atinjam.

Um modelo crítico, inicial ou continuado, de formação de professores deve reconhecer que o trabalho docente se insere numa lógica do moderno, que mesmo na sua incompletude vai se realizando; segundo, reconhecer a necessidade de intervir numa suposta marginalização dos professores desta percepção do moderno, questionando-o e desconstruindo-o; terceiro, pelo menos, fomentar a participação dos professores nas instâncias colegiadas, na vida política intra e extra-partidária, objetivando a mudança ou flexibilização dos parâmetros avaliativos, formativos, políticos e sociais; conscientizar sobre a anomalia de nossa modernidade, modista e transitória; atentar para a necessária valorização dos saberes de nossos docentes, criando espaços de interlocução entre a universidade e a escola básica; valorizar os processos democráticos que atendam as necessidades dos menos favorecidos e não exclua os grupos tratados como minoritários, como se fossem também menores na sua inteligência e composição social. Se não estivermos (pedagogos, professores, pesquisadores, etc.) organizados enquanto sociedade civil sobre o desafio de flexibilizar os paradigmas atuais, no fluxo de nossa modernidade os interesses individuais se exacerbam, a violência aumenta e o humano se degenera.

No rastro do programas de formação continuada de professores temos ainda o argumento da incompetência docente (SOUZA, 2006) . Argumento que desvia o foco daqueles que seriam problemas de fato - subalternização e alheamento social frente as “necessidades da modernidade” – para os cursos de formação. Há muitos desacertos que antecedem as dificuldades de atuação de muitos professores. Nesse sentido precisam ser vistos como profissionais que, tendo uma construção histórica, não necessitam substituir um saber por outro. Podem experimentar efetiva formação crítica, voltada para a emancipação e superação da menoridade intelectual imposta a si, aos alunos, a sociedade. Ao que percebe Nunes (2007, p. 126), subjugados à prática da “tutelagem” nos interior das unidades de ensino, os professores silenciam-se. “Perde-se o presente e as possibilidades efetivas de intervenção no cotidiano”. Assim a “habilidade para subverter as regras do jogo autoritário por meio do trabalho pedagógico e/ou de organização do grupo de professores e alunos” extravie-se (Idem, *ibid.*).

O Pró-letramento, via Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, é um avanço. Seria desrespeitoso descartar os esforços por irrigar um árido terreno da educação pública dos professores. O que defendemos, e se não fomos explícitos queremos remediar esta situação, é a melhoria das ações formativas frente aos objetivos propostos ou o aprimoramento destes intentos. Que não sejam inconclusas, anômalas, parciais. O esforço a ser praticado é contra-hegemônico, o que desvela o gigantismo dos esforços que todos nós devemos empreender, articuladamente, na pesquisa, no ensino, na extensão, na política, etc. Não nos parece salutar convergir com as barbaridades que povoam os lugares hiper-povoados pelo abandono social, na educação e exploração das massas é o mesmo que convergir para a alienação, para a barbárie social.

Confiamos nos professores e/ou intelectuais, dentro e fora da universidade, e de sua capacidade para aprimorar processos e manter vigilância crítica e viva na disputa por projetos de sociedade onde a democracia não seja apenas discursiva e, como a modernidade à brasileira, parcial e, veladamente, inconclusa. Confiamos nos pesquisadores e/ou formadores de docentes. E nestes últimos como multiplicadores de um novo paradigma democrático irrestrito, para a educação e para a sociedade. Uma sociedade, onde o cinismo politiquês não golpeie os desgraçados como se fossem agentes solitários de sua própria condição. Como se, enganados pelo discurso da modernidade utópica e consumidores de imagens fantásticas do moderno, não pudessem sonhar em fazer parte desta “festa”, para a qual foram, com restrições, convidados a participar, sem saberem que às festas à moda americana não se acessa sem contribuição material.

“Lá fora, fogões a gás, geladeiras e máquinas de lavar roupa, queimados, cobrem o terreno enegrecido e encharcado. Para que morador de favela, morando em precário barraco de madeira, quer máquina de lavar roupa? O monturo tem uma mensagem: os bens de consumo duráveis como investimentos na casa imaginária, a casa que esperam ter um dia, que corresponda à realidade daquelas coisas. São sinais de esperança, modos de se equiparem para dias melhores como os dos ex-favelados do condomínio ali do lado, que há pouco receberam seus apartamentos do governo do Estado e da Prefeitura” (MARTINS, 2009).

Notas

- 1 - Programa, de formação continuada, destinado professores de séries iniciais do ensino fundamental, na área de português e matemática.
- 2 - Começamos a perceber que também lá, menos agressiva, há problemas para que esta afirmação seja posta.
- 3 - Ver Bovero (2009).
- 4 - Para uma melhor compreensão sobre o que é o programa e sobre alguns resultados de sua implementação, ler SANTOS (2008).
- 5 - O pró-letramento está ligado a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. As universidades selecionadas para oferecer o curso, neste caso, recebem financiamento para todos os custos com a formação. Assim, a contrapartida das prefeituras é a de disponibilizar profissionais da rede que, formados pelas universidades responsáveis pelo programa de formação, tornam-se tutores que capacitarão outros profissionais da rede em que atuam.
- 6- É um consórcio, formado através de parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e 19 universidades brasileiras, que a partir de financiamento do MEC propõe cursos de formação continuada de professores para os quais cria material didático específico (NOTA POR NÓS INSERIDA).
- 7 - Que neste programa são formados pela universidade, para, concomitante ou posteriormente repassarem a formação aos professores das redes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez . Prática Pedagógica e Currículo. VIII ENDIPE, v. 2, p. 167-173, 1996.
- BRASIL. MEC. Pró-letramento: **Guia Geral**. Brasília: Imprensa Oficial, 2009.
- BRASIL. MEC. Pró-letramento: **Alfabetização e Linguagem**. Brasília: Imprensa Oficial, 2007a.
- BRASIL. MEC. **Pró-letramento: Matemática - manual do tutor e encartes**. Brasília: Imprensa Oficial, 2007b.
- BOVERO, Michelangelo Observar a democracia com as lentes de Bobbio. A teoria das regras constitutivas como instrumento de diagnóstico do grau de democracia dos regimes políticos contemporâneos. In: **Revista Cult**, ano 12, pp. 58-64, 2009.
- CANCLINI, N. G. Noticias recientes sobre la hibridación. **Revista Transcultural de Música**, n. 7, 10 p. Disponível em: http://www.sibetrans.com/trans/trans_7/canclini.htm. Acesso em: 10/09/2009.
- CENTRO INTEGRADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/UNIVERSIDADE DE AVEIRO – CIFOP/UA. I congresso nacional de formação contínua de professores. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991.
- FERREIRA, D. J. Universidade e Formação Continuada de Professores: entre as possibilidades e as ações propositivas. Niterói: 2007. 268 páginas. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007a.
- _____. Colóquio de Pesquisa em Educação, V. 2007, Belo Horizonte. **Instituições não-universitárias X Universidade: aproximações aos perfis da profissionalidade docente por meio das propostas de formação continuada de professores?** PUC-MG, 2007b.
- FERREIRA, Diego Jorge ; PAULA, Maria de Fátima Costa de. Extensão e formação continuada de professores: caminhos possíveis na universidade?. In: BERNARDINI, Cristina Helena. (Org.). **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, v. 01, p. 42-65.
- GOMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.93-114.

HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil Moderno. Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

JAMES, William. **El pragmatismo**. 1ª Ed. Nova Iorque: 1907. 97 pag. Disponível em: http://www.4shared.com/get/31104492/5f9b869/William_James_-El_pragmatismo.html Acesso em: 05/12/2009.

LEENHARDT, Jacques e PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples. Cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. A imparcialidade das chamadas, em imagens e palavras. **O Estado de São Paulo**. Ano CXXXIV, Out. 2009. Caderno *Aliás, A Semana Revista*, p.33.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil Moderno. Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 180-201.

_____. História da Educação e Comparação: algumas interrogações. In: SBHE (org.) **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

_____. Formação docente: permanência do passado e desafios do presente. In: SOUZA, João (org.). **Formação de professores para a educação básica. Dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 113-132.

_____. **(Des) encantos da modernidade pedagógica: uma releitura das trajetórias e da obra de Cecília Meireles (1915-1964) e Gabriela Mistral (1889-1957)**. Niterói: UFF, 2009, Relatório de Pesquisa, 200 p.

POULANTZAS, Nicos. **L'état, le pouvoir, le socialisme**. Paris : PUF, 1978.

SANTOS, S. R. M. . A Rede Nacional de Formação de professores, o pré-letramento e os modos de formar professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: EditoraUEPG, v. 3, p. 143-148, 2008.

SOUZA, D.T. R. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, Sauloéber Társo de. Docência e elaboração de intelectuais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá: EdUFMT , v. 17, p. 131-144, 2008.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da Modernidade Republicana. Cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas/São Paulo: Autores Associados; Brasília: DF: Editora Plano, 2004.

RORTY, R. **Philosophy and the mirror of nature**. Princeton: Princeton University Press, 1979.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

STRONQUIST, Nely. Políticas públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.1, pp. 27-49, 1996.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 14., 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE, Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas, CD 2 – Livros. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 17-46.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005. 5ª Ed.

YANNOULAS, S. C. (s/d). **Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)**. Buenos Aires: Kapelusz.