

MARIA JOSÉ CANDIDO BARBOSA

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE: O CURSO EDUCAÇÃO AFRICANIDADES
BRASIL

JOÃO PESSOA

2009

MARIA JOSÉ CANDIDO BARBOSA

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE: O CURSO EDUCAÇÃO AFRICANIDADES
BRASIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Estudos Culturais e Tecnologias da Informação e Comunicação, sob a orientação da Professora Dr^a Sônia de Almeida Pimenta.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia de Almeida Pimenta

JOÃO PESSOA

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

B547f Barbosa, Maria José Candido

A formação continuada na construção da identidade docente:
o curso Educação Africanidades Brasil / Maria José Candido
Barbosa – João Pessoa: UFPB, 2009.
1387f.

Orientadora: Professora Dra. Sônia de Almeida Pimenta.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em
Educação. Centro de Educação, 2009.

1. Formação continuada. Formação docente. 3. Identidade
docente. I. Título.

CDU:378(043)

MARIA JOSÉ CANDIDO BARBOSA

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE: O CURSO EDUCAÇÃO AFRICANIDADES
BRASIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Estudos Culturais e Tecnologias da Informação e Comunicação, sob a orientação da Professora Dr. Sônia de Almeida Pimenta.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sônia de Almeida Pimenta
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Mirian de Albuquerque Aquino
Membro/UFPB

Prof^o. Dr. Élio Chaves Flores
Membro /UFPB

AGRADECIMENTOS

*Para ser grande, sê inteiro:
ada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago
a lua toda brilha,
porque alta vive*

Fernando Pessoa (Odes de Ricardo Reis)

A todas as pessoas que de uma forma ou de outra me ajudaram a “sê todo(a) em cada coisa” e em especial a minha mãe Laudemira.

À minha filha Maria Luisa, “coração de mel, de melão, de sim e de não”, um presente de Deus que me faz eternamente feliz.

Às minhas irmãs Bel, Iza e Luciana, companheiras incondicionais.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas Mayara, Ariana, Aryon, Matheus, Marília e Laís, presença viva da vida em minha vida.

Aos meus amigos e amigas, sempre tão presentes, ainda que às vezes distantes: Aninha, Glória, Ivanita, Lindolfo, Neomísia, Olivier, Soraneide e Tunico.

Aos amigos e amigas da turma 26 do Mestrado: os que chegaram, os que passaram e os que ficaram, pelas alegrias, pelo compromisso, pela partilha.

À professora Sônia Pimenta, pelo silêncio e pela palavra, pela presença e pela ausência, pela capacidade de humanizar as relações de poder-saber na construção do conhecimento acadêmico.

À professora Mirian Aquino, pela confiança.

Aos professores Severino Silva e Orlandil Moreira, pelos diálogos relevantes sobre a Educação Popular.

À professora Adelaide Alves Dias, pela firmeza e leveza com que coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação. Parabéns pelas conquistas alcançadas!

À Rosilene Mariano Farias, secretária do PPGE, pelas orientações, simpatia e presteza com que sempre atendeu as nossas dúvidas e solicitações.

Aos companheiros e companheiras de profissão, que assumiram um compromisso a longo prazo, uma missão social, o emprego de uma vida quando se tornaram profissionais da educação: Adélia Luciana, Adriana Diniz, Alcilene Andrade, Alessandra Miranda, Antonaide Buhne, Antônio Alberto (Toninho), Anunciata Clara, Cláudia Duarte, Gizélia Fernandes, Hígia Margareth, José Barbosa, Laurineide Laureano, Lígia Freitas, Mara Oliveira, Maria Azeredo, Patrícia Fernanda, Rozário Bezerra, Santina Helena, Socorro Diniz, Verônica Pessoa, Zezinha Bianchi, Zezinha Moura, Zuleide Abrantes.

A Dilma Alves, Rita Rocha e Izandra Falcão, educadoras maristas que acreditaram no meu trabalho e me oportunizaram o reencontro com a espiritualidade presente no ato de educar.

A Daniele Galdino, minha prima-sobrinha-irmã, pela disponibilidade nas transcrições das entrevistas.

Aos alunos e alunas crianças, adolescentes, jovens, adultos(as) e idosos(as), que me ensinam diariamente que ser professora é estar imbuída diariamente da vontade de aprender.

A Getúlio, esposo, companheiro e amigo.

Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e quanto antes, a caminho.

Alfredo Veiga-Neto

RESUMO

Neste trabalho, nos propomos a investigar as implicações das paisagens culturais pós-modernas nos modelos de formação continuada dos(as) professores e a sua relação com a (re)construção da(s) identidade(s) docente(s). Recorremos às contribuições dos Estudos Culturais, cuja centralidade atribuída à cultura nos levou a colocar no centro de nossa pesquisa a categoria identidade, compreendendo-a como uma construção cultural que se estabelece nas sociedades modernas no final do século XX e adentrando no século XXI. Para isso, fizemos uso dos princípios da Análise do Discurso Francesa como abordagem qualitativa de pesquisa, através da análise das práticas discursivas de 04 professores(as) da rede municipal de ensino de João Pessoa que participaram do curso Educação-Africanidades-Brasil, e da análise do *corpus* documental composto pela legislação e referenciais da formação continuada e das políticas de ação afirmativa no Brasil através de decretos, portarias, declarações, recomendações e outros textos normativos e prescritivos das políticas educacionais. O resultado da pesquisa nos leva a reconhecer a formação continuada como um acontecimento discursivo que possibilita a (re)construção de identidades docentes para o enfrentamento das fragmentações das paisagens culturais pós-modernas.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Formação Docente. Identidade Docente.

ABSTRACT

In this work we propose to investigate the implications of cultural landscapes in the post-modern models of Continuing Education of the teachers and their relation to the (re)construction of teachers' identity. We use the contributions of Cultural Studies, which centrality given to culture as lead us to put the category identity as the main point of our research for identity, considering it as a cultural construction that is established in modern societies at the end of the twentieth century and going on in the century 21. To do this, we use the principles of French discourse analysis as a qualitative research approach, by examining the discursive practices of 04 teachers of the educational system of João Pessoa, who participated of the course Educação-Africanidades-Brasil; and analyzing the documentary corpus composed of legislation, Continuing Education parameters and policies of affirmative action in Brazil through decrees, ordinances, declarations, recommendations and other prescriptive legislation and educational policies. The research results lead us to recognize the Continuing Education as a discursive event that allows the (re)construct of teachers' identities to face the fragmentation of the post-modern cultural landscapes.

Keywords: Continuing Education. Teacher Formation. Teacher Identity.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso Francesa
ANAMPOS	Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDP	Campo Democrático e Popular
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEAD	Centro de Educação a Distância
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COMPED	Comitê dos Produtores da Informação Educacional
CPCs	Centros de Cultura Popular
CPPM	Coordenadoria de Políticas Públicas para a Mulher
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame de Desempenho dos Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
INED	Institut National d'Études Démographiques
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de cultura Popular

MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro Unificado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
REDESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SEDEC	Secretaria de Educação do Município
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	17
2.1 O discurso como categoria de análise	20
2.2 Nosso itinerário metodológico	26
3 A CRISE DA MODERNIDADE E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA O CAMPO EDUCACIONAL	31
3.1 O surgimento dos Estudos Culturais	36
3.2 A questão da identidade no campo educacional	40
4 OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	45
4.1 A Teoria Reprodutivista	46
4.2 A Educação Popular	50
4.3 O paradigma econômico	55
5 FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE(S) DOCENTE(S): DISCURSOS QUE SE ENTRECruzAM	60
5.1 O cenário educacional brasileiro	60
5.2 As práticas de formação continuada no Brasil	69
5.3 As concepções de formação continuada no Brasil	79
5.4 A formação continuada e a questão da identidade	86
6 O CURSO EDUCAÇÃO-AFRICANIDADES-BRASIL	91
6.1 O Curso Educação-Africanidades no município de João Pessoa	96
6.2 Com a palavra: os professores	99
6.2.1 Sobre as motivações para participação no Curso Educação-Africanidades-Brasil	100
6.2.2 Sobre o modelo de formação ofertado	102
6.2.3 Sobre os conteúdos trabalhados no curso Educação-Africanidades-Brasil e as contribuições nas concepções e práticas pedagógicas	106
6.2.4 Sobre as (novas) identidades (re)construídas	111
7 CONCLUINDO	121
REFERÊNCIAS	127

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a construção de novas identidades dos professores e professoras da escola pública e sua relação com os espaços formativos docentes, requer que situemos em que contexto tais identidades se constituem e que modelos formativos estão sendo ofertados.

Requer, ainda, que reconheçamos que a questão da identidade docente não é um fenômeno simples, uma vez que, quando falamos de docentes, não estamos nos referindo a uma massa compacta de profissionais com características e funções únicas e específicas, mas estamos falando de um grupo que se caracteriza pela diversidade de papéis que desempenham, tendo em vista as modalidades de educação e ensino previstas na Organização da Educação Nacional, conforme preconiza o Artigo 21 da Lei 9.394/96. São professores e professoras cuja atuação abrange desde a Educação Básica – compreendida pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio – até a Educação Superior.

Nesse contexto, referimo-nos, também, a um grupo de profissionais cuja atuação está impregnada de aspectos provenientes de sua formação acadêmica, das experiências acumuladas enquanto discente, das construções estabelecidas no exercício cotidiano de suas atribuições, da relação entre seus pares, de elementos oriundos das formações em serviço oferecidas pelas instituições da qual fazem parte, seja em resposta a demandas locais, seja em cumprimento de determinações provenientes de políticas públicas da educação nacional. Outro aspecto relevante diz respeito a outras aprendizagens que acontecem ao longo da vida desses(as) profissionais, e que passam a fazer parte das suas escolhas, práticas e concepções pedagógicas, ainda que não estejam presentes no ideário pedagógico dos espaços e das organizações formativas.

Assim, falar de identidade docente requer ainda que nos aproximemos das produções realizadas nos últimos trinta anos, a exemplo das contribuições de pesquisas desenvolvidas e em andamento, realizadas no Brasil e na América Latina, a exemplo dos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho

Docente (REDESTRADO), entre outras. Essas iniciativas ampliam a perspectiva de estudo sobre esse(a) profissional, introduzindo/acrescentando aspectos históricos, culturais, subjetivos, entre outros, que ajudam a compreender um(a) profissional presente na organização social ocidental desde o século V a.C., com a Paidéia, e que toma novos rumos com as novas demandas da sociedade contemporânea.

Diante do exposto, apresentaremos as escolhas epistemológicas e metodológicas para realização desta pesquisa. O tema identidade foi escolhido por nos parecer pertinente a importância que tal categoria tem tomado nos últimos tempos, ainda que não seja uma categoria reconhecida e compreendida consensualmente dentro da comunidade sociológica. Para Hall (2001, p. 7), apesar de ser um conceito demasiadamente complexo, pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova, é inegável que

a questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social baseada no argumento que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno.

No âmbito educacional brasileiro, e em nosso caso particular, discutiremos a identidade docente como um conceito estratégico e posicional, sujeito a uma historicização radical e em processo permanente de mudança (HALL, 2000), vinculada também às condições sociais e materiais e estabelecidas por uma marcação simbólica que dá sentido a práticas e relações sociais.

Ao colocar tal questão, é necessário esclarecer a que nos referimos quando falamos de nova identidade; sobre que perspectiva atribuímos a novidade à identidade docente. Para nos ajudar a encontrar ou a nos aproximar de possíveis respostas, recorreremos às contribuições dos Estudos Culturais, quando reconhece e elege a cultura como “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2007, p. 133-4).

Nessa perspectiva, além da cultura, a ideologia, a linguagem e o simbólico são objetos dos Estudos Culturais, por se tratar de um campo teórico que abarca múltiplos discursos. Uma abertura que se constitui no surgimento/evolução dos Estudos Culturais, influenciada pela Nova Esquerda; pela contestação do marxismo ortodoxo, através da incorporação do “deslocamento” gramsciano de algumas idéias

marxistas, quando, entre outras coisas, sugere a necessidade da reflexão sobre a prática institucional e intelectual; pelas interrupções teóricas do feminismo e das questões de raça; e pela psicanálise lacaniana.

Essa centralidade atribuída à cultura pelos Estudos Culturais nos autorizou a colocar no centro de nossa pesquisa a identidade, compreendendo-a também como uma construção cultural que se estabelece nas sociedades modernas no final do século XX e adentrando no século XXI, cujas mudanças estruturais estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinha fornecido ‘sólidas’ localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2001, p. 7).

Diante desse cenário, elegemos nessa pesquisa algumas questões: Como a fragmentação das paisagens culturais pós-modernas foi incorporada aos modelos de formação continuada? Quais as implicações das mudanças ocorridas nos modelos de formação continuada dos professores e professoras na (re)construção da identidade docente? As discussões sobre novas identidades discentes, propostas na formação continuada, possibilitam aos professores e professoras a construção de novas identidades docentes?

Essas questões problematizadoras orientaram o objetivo geral de nossa pesquisa, que consistiu em investigar as implicações das paisagens culturais pós-modernas nos modelos de formação continuada dos professores e professoras e a sua relação com a (re)construção da(s) identidade(s) docente(s). Nos objetivos específicos, buscamos o entendimento dos seguintes aspectos:

- identificar, no estado da arte sobre formação de professores, as perspectivas de estudo sobre formação continuada e identidade docente;
- analisar, nas práticas discursivas dos(as) professores(as) participantes que concluíram o curso Educação-Africanidades-Brasil, as concepções sobre a formação continuada na modalidade a distância e sobre os conteúdos veiculados e sua relação com as práticas educativas;
- identificar os processos de constituição identitária e de identificação dos professores(as), relacionados à temática étnico-racial, desenvolvidos pelo curso Educação-Africanidades-Brasil;

Nessa tarefa, partimos dos seguintes pressupostos: a formação

continuada é um acontecimento discursivo que possibilita a (re)construção de identidades docentes para o enfrentamento das fragmentações das paisagens culturais pós-modernas; os(as) professores(as) são sujeitos essencialmente históricos, cujo discurso remete a uma posição que ocupa lugar num tempo e num espaço historicamente definidos; os(as) professores(as) enquanto sujeitos de conhecimento e enquanto intelectuais ativos no seu processo formativo, podem apropriar-se dos conhecimentos elaborados para a melhoria de sua prática, resignificando-os de forma particular e singular.

Essas questões subsidiaram o itinerário teórico-metodológico de nossa pesquisa configurado em quatro capítulos. Ainda no capítulo introdutório explicitamos nossas *Considerações Metodológicas* e a nossa opção teórico-metodológica pelo discurso como categoria de análise, tendo em vista o lugar que a teoria do discurso tem ocupado no terreno das pesquisas e metodologias qualitativas, bem como nas discussões epistemológicas da pós-modernidade.

No capítulo *A crise da modernidade e suas conseqüências para o campo educacional*, situamos os Estudos Culturais e sua contribuição para a pesquisa social ao privilegiar a cultura, a ideologia, a linguagem e o simbólico, e ao propor a construção de novos, múltiplos e polissêmicos saberes diante das transformações políticas, éticas, sexuais e comportamentais que ocorreram no mundo a partir da segunda metade do século XX.

Diante dessas mudanças estruturais e institucionais, as identidades unificadas e estáveis dos sujeitos do Iluminismo e da Sociologia Clássica entram em colapso, e passam a conviver contraditoriamente com a identidade do sujeito pós-moderno, construída historicamente nos diversos sistemas culturais presentes na sociedade contemporânea. É nesse contexto que o campo educacional é um *locus* privilegiado de articulações entre modelos culturais contraditório onde emerge, entre outras coisas, a identidade docente.

No capítulo sobre *Os paradigmas educacionais no Brasil*, procedemos à análise de três paradigmas educacionais - paradigma reprodutivista, o popular e o econômico – que, a nosso ver, permearam/permeam as relações de poder e saber no discurso pedagógico brasileiro e, conseqüentemente, a construção das identidades docentes nas últimas décadas do século XX.

No capítulo *Formação continuada e identidade(s) docentes: discursos que se entrecruzam*, escolhemos como corpus documental a legislação e os referenciais

da formação continuada e as políticas de ação afirmativa no Brasil através de decretos, portarias, declarações, recomendações e outros textos normativos e prescritivos das políticas educacionais. Analisamos o processo pelo qual os sistemas públicos de educação materializam através de documentos, o modo de funcionamento, os termos e concepções sobre a formação continuada em trabalhos, programas, relatórios e artigos pertinentes publicados em periódicos especializados de circulação nacional e internacional.

E, por fim no capítulo *O Curso Educação-Africanidades-Brasil* apresentamos o curso como um acontecimento discursivo e procedemos a análise do discurso de 4 (quatro)s professores e professoras concluintes do referido curso, suas as concepções sobre a formação continuada na modalidade a distância e sobre os conteúdos veiculados e sua relação com as práticas educativas e com a sua construção identitária.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

"Sabemos hoje que não existe saber verdadeiro senão aquele que põe em questão a sua própria validade".

Cornelius Castoriadis (1922-1997)

O interesse em pesquisar “A formação continuada na construção da identidade docente” foi se configurando ao longo da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora ao desempenhar diferentes funções na docência e gestão da Educação Básica e na docência em espaços de formação inicial e continuada de professores. Uma trajetória que, em um primeiro momento, confunde-se com o objeto da pesquisa, motivo pela qual nos dispomos a problematizá-la de forma a deixar claro os limites e possibilidades desse “envolvimento” e as possíveis repercussões sobre o resultado da pesquisa.

Até que ponto a inserção da pesquisadora em funções e espaços semelhantes ao do sujeito da pesquisa pretendida não interferiria no desenvolvimento e resultado da pesquisa? Como garantir a proximidade e o distanciamento necessários? Qual o limite entre o envolvimento e a neutralidade científica? Precisávamos encontrar respostas para essas questões, sob pena de não poder dar continuidade ao estudo enquanto pesquisadora.

Para responder a essas questões nos apoiamos no que afirma Barbier apud Burnhan (1998, p. 42), ao conceituar a **implicação** como sendo

o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas suposições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade do conhecimento.

Dessa forma, a identidade do pesquisador e da pesquisadora está inevitavelmente imbricada no processo de planejamento, realização e resultado da pesquisa. Para Guba e Lincoln (apud CHRISTIANS, 2006, p. 157) esse posicionamento e engajamento do pesquisador, enquanto cientista social requer,

“definições de aspectos ontológicos e epistemologicamente essenciais” que antecedem, inclusive, a escolha do método a ser utilizado. Nessa perspectiva, nossa pesquisa se distancia do modelo positivista da investigação social, que insiste na “neutralidade quanto às definições do bem” e do modelo iluminista que coloca a “liberdade humana em desacordo com a ordem moral”.

Por outro lado, acreditamos que nossa posição epistemológica transita entre a teoria crítica na perspectiva trazida por Kincheloe e Maclaren (apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 165-6) que rejeita “o determinismo econômico, concentrando-se na mídia, na cultura, na língua, no poder, no desejo, no iluminismo crítico e na emancipação crítica (através) de uma hermenêutica crítica [...] ligada à etnografia crítica e à investigação crítica” e, entre os Estudos Culturais que, na sua formação, reúnem “linhas paradigmáticas marxistas críticas, construcionistas e pós-positivistas, bem como modelos feministas e étnicos emergentes”.

Nessa direção, nossa opção teórico-metodológica recaiu sobre as contribuições da pesquisa qualitativa defendida por Denzin e Lincoln (2006) como um campo de investigação, constituído historicamente, e marcada por um processo multicultural. Enquanto campo de investigação, a pesquisa qualitativa marca presença nas diversas áreas de conhecimento que à sua maneira, têm produzido e demarcado o seu espaço por meio de temas, termos, conceitos e suposições que atravessam as produções acadêmicas e científicas.

Esse prestígio, entretanto, não aconteceu de maneira repentina e em um curto espaço de tempo, mas, ao contrário, constituiu-se ao longo de sete momentos históricos que também se mostram sobrepostos e simultâneos, conforme demarcam os autores citados acima:

- 1) o período tradicional (1900-1950) – associado ao paradigma positivista, fundacionalista;
- 2) o período modernista ou da era dourada (1950-1970) – associado ao surgimento de novas teorias interpretativas (etnometodologia, fenomenologia, teoria crítica, feminismo);
- 3) o período dos gêneros (estilos) obscuros (1970-1986) – associado ao surgimento de uma perspectiva mais pluralista, interpretativa, aberta que tinha como ponto de partida as representações culturais e seus significados a partir de novas abordagens pós-estruturalista, neopositivista, neomarxista, desconstrucionista, etc.;
- 4) o período da crise da representação (1986-1990) – associado à busca

por novos modelos de verdade, marcado pela crise representacional da pesquisa qualitativa ocasionada pelas “reviravoltas crítica, interpretativa, lingüística, feminista, e retórica na teoria social” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.31) que problematiza o lugar do pesquisador nessa abordagem, que não pode captar diretamente a experiência vivida, mas situá-la dentro de um determinado contexto. Outra crise que marca esse período é a da legitimação ao reconsiderar termos como “validade, a capacidade de generalização e a confiabilidade” em um momento histórico marcado pela liquidez, efemeridade e pela incompletude. Questões que desembocam na crise da práxis representada pela pergunta “É possível realizar mudanças no mundo se a sociedade é apenas um texto?”;

5) o período pós-moderno da etnografia experimental (1990-1995) – associado ao empenho para se compreender a crise do período anterior. Nesse sentido, há um abandono do pesquisador como observador distante e substituição das grandes narrativas por “teorias mais locais, de pequena escala, que se ajustam a problemas específicos e a situações particulares” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

Para os autores supracitados, o sexto e sétimo momentos, que denominam de período pós-experimental e o futuro, respectivamente, ainda estão se constituindo e apontam para uma etnografia ficcional e textos multimidiáticos, cujos autores pós-estruturalistas procuram vincular “às necessidades de uma sociedade democrática livre”.

Apesar da demarcação histórica, é perceptível a incidência simultânea, “seja na forma de um legado ou como um conjunto de práticas”, dos sete momentos da pesquisa qualitativa na atualidade, o que caracteriza uma miscelânea de estratégias de investigação, de paradigmas, de métodos de análises, que por sua vez, trazem para essa seara novas formas de observar, de interpretar, de argumentar e de escrever que impõem ao pesquisador qualitativo alguns cuidados.

O fato é que, ao romper com a tradição positivista da neutralidade e objetividade científica, a pesquisa qualitativa traz para a sua guarda “a classe, a raça, o gênero, e a etnicidade (que) influenciam o processo de investigação, fazendo da pesquisa um processo multicultural” (Ibid., p. 32). Esse processo passa a exigir do(a) pesquisador(a), marcado(a) pelo gênero e situada em múltiplas culturas, alguns cuidados durante o processo de escolha dos paradigmas e perspectivas teóricas, das estratégias de pesquisa, dos métodos de coleta e análise de dados e

das práticas e a política da interpretação e apresentação da pesquisa. Diante do exposto, reafirmamos nossa opção pela pesquisa qualitativa, pelo vínculo de sua trajetória com os sentidos e valores atribuídos às relações sociais contemporâneas, dentre elas:

a) a atenção e valorização da experiência do indivíduo; b) a importância da vida cotidiana como espaço onde os sujeitos constroem, vivenciam e percebem os sentidos e os limites do seu agir; c) consideração dos processos de diferenciação – culturais, territoriais e individuais – que caracterizam a complexidade da sociedade; e , d) a atenção aos processos de culturalização da natureza e de naturalização da cultura atribuindo ao corpo o (re)significando de um objeto de intersecção das dimensões emocionais, culturais e da natureza ocupando com isso, um lugar cada vez mais importante nas experiências dos sujeitos. (NOVENA, 2008, p. 168).

2.1 O discurso como categoria de análise

Eleger o discurso como categoria de análise pareceu-nos pertinente, tendo em vista o lugar que a teoria do discurso tem ocupado no terreno das pesquisas e metodologias qualitativas, bem como das discussões epistemológicas da pós-modernidade. As críticas contundentes ao racionalismo e, em particular ao positivismo, ao mito da objetividade científica e ao estabelecimento da verdade, abrem espaço, na década de 1960, para o movimento conhecido como “virada lingüística”, marcada pelo “protagonismo dos discursos como objetos de estudo e o seu entendimento como prática social”. (MAGALHÃES NETO, 2008, p. 280).

Esse movimento “não é um fato preciso, e sim um fenômeno que vai se formando progressivamente”, caracterizado por uma mudança paradigmática onde a “linguagem científica formal perde o status de proeminência em relação às formas de comunicação lingüísticas cotidianas” (IBAÑEZ 2004, p. 25 apud MAGALHÃES NETO, 2008, p. 281-2).

Nesse contexto de crise permeado pela evolução das teorias lingüísticas e pelas transformações do campo histórico-político, segundo Brandão (1993, apud CARNEIRO, 2007):

a fala, o sujeito, a ideologia, o social, a história, a semântica e outras exclusões operadas por Saussure são trazidas para as discussões lingüísticas. A partir de então, surgem quase concomitantemente, várias disciplinas que estilhaçarão a teoria da linguagem. Rompem com a sincronia e corte saussuriano, e propõem uma análise transfrástica e subjetiva da linguagem. O reconhecimento da dualidade constitutiva da linguagem, isto é, do seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado por entradas subjetivas e sociais, provoca um deslocamento nos estudos lingüísticos até então batizados pela problemática colocada pela oposição língua/fala que impôs uma lingüística da língua. Estudiosos passam a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse pólo da dicotomia saussureana. E essa instância da linguagem é o discurso. Ela possibilitará operar a ligação necessária entre o nível propriamente lingüístico e o extralingüístico.

Entretanto, assim como em outros campos de conhecimento, não havia apenas um entendimento sobre esse novo campo que surgia, de forma que naquele período coexistem antagonicamente duas tendências que divergiam tanto quanto à concepção do corpus a ser analisado, quanto às referências metodológicas a serem seguidas para essa análise, e que influenciaram/influenciam até hoje os adeptos da Análise do Discurso: a perspectiva americana e a perspectiva européia.

Os adeptos da perspectiva americana “propõem-se como objetivo estudar a estrutura do texto ‘nele mesmo e por ele mesmo’ e restringem-se a uma abordagem imanente do texto, excluindo qualquer reflexão sobre sua exterioridade” (BRANDÃO, 2004, p. 13). Embora se reconheça o avanço dessa abordagem para a análise lingüística e a sua contribuição para a gramática e outras áreas como a pragmática e a sociolingüística, as formas como os discursos são produzidos e se constituem são ignorados.

Em oposição a essa perspectiva, a tendência européia se estabelece, partindo da exterioridade como marca fundamental para se compreender o discurso. Uma exterioridade que se materializa para além dos pressupostos teóricos e metodológicos da lingüística, através das contribuições oriundas dos mais diversos campos. Nesse contexto, a Análise do Discurso Francesa ou AD constitui-se “no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura como os século XIX: a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise”.

É no entrecruzamento desses três campos que irrompe o sujeito discursivo, através dos elementos lingüísticos da sintaxe e da enunciação que

possibilita a análise da “inter-relação constitutiva da linguagem face à sua exterioridade [...]; do materialismo histórico enquanto teoria das formações e transformações sociais; [...] e, da teoria subjetiva de ordem psicanalítica que traz a subjetividade para o interior de suas reflexões” (FERNANDES, 2007, p. 70-72). Essas novas releituras propostas pelos adeptos da teoria do discurso, por Althusser e por Lacan, respectivamente, são referências fundadoras da Análise do Discurso Francesa.

Para Gregolin (2007, p. 11-2), a AD “constituiu-se a partir de uma relação tensa entre as obras de Michel Pêcheux e Michel Foucault que se inicia no final dos anos 1960 [...] tendo como terceiro vértice a figura de Althusser”. Dentre os diversos projetos teóricos e a multiplicidade de conceito teóricos presentes nas obras desses três filósofos franceses, essa autora destaca o discurso, o sujeito e a História como “fios que entrelaçam o diálogo e o duelo” entre eles. Brandão (2004) também destaca a figura profícua de Pêcheux no desenvolvimento da AD quando se apropria do conceito de “formação ideológica” dos trabalhos de Althusser sobre os aparelhos ideológicos de Estado e do conceito de “formação discursiva” presente na Arqueologia do Saber de Foucault.

Essa síntese epistemológica proposta por Pêcheux não se dá de maneira tranqüila, imediata e permanente mas, ao contrário, suas formulações vão sofrer influências das transformações ocorridas no pensamento althusseriano e foucaultiano, ocasionadas pela efervescência política, social e cultural durante os anos de 1960 e 1970¹.

Entretanto, alguns pressupostos teóricos e metodológicos permaneceram e/ou se consolidaram ao longo desse período e vão servir de base para a Análise do Discurso, a exemplo da idéia do “anti-humanismo”, rechaçada igualmente por Foucault e Althusser, e que os leva a propor, cada um à sua maneira, “uma teoria que descarta a concepção humanista de sujeito, que o pensa como uma individualidade, como fonte dos sentidos e da História” (GREGOLIN, 2007, p. 14).

Para Althusser, os aparelhos ideológicos do Estado são lugares onde o discurso se materializa, produzindo e reproduzindo as idéias dominantes em determinado momento histórico. Sendo assim, a instância ideológica funciona como uma forma de “interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico”.

¹ A esse respeito sugerimos a leitura do livro de Cleudemar A. Fernandes, **Análise do discurso: reflexões introdutórias**, referenciado neste trabalho.

Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social (BRANDÃO, 2004, p. 46-7).

Em Foucault, através de sua arqueogenealogia, o sujeito moderno agoniza em meio às lutas contra a dominação ideológica, às lutas contra a exploração do trabalho e às lutas contra as amarras do indivíduo a si próprio. O sujeito foucaultiano não é um sujeito desde sempre aí, uma “entidade anterior e acima da sua própria historicidade” (VEIGA-NETO, 2005, p. 137), mas é um sujeito que, para ser compreendido, precisa ser “cercado e examinado” nas diversas camadas que o constituem, através da análise das práticas discursivas e não discursivas que o envolvem e nas quais ele se envolve, como sujeito e objeto do discurso:

É preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele. (VEIGA-NETO, 2005, p. 138).

Entretanto, a análise e a compreensão dessas práticas e saberes só serão possíveis através do reconhecimento da História como campo das formações discursivas. Para isso, Foucault rompe com o modelo de História tradicional, que privilegia os grandes períodos históricos marcados por longos e definidos momentos de equilíbrios, regulação e continuidades, deixando de lado “a prática humana para considerar apenas a estrutura e as regras de coerção” (FOUCAULT, 2000, p. 285) da ideologia burguesa.

Em seu lugar, apoiado nas teses da Nova História, propõe uma ruptura com esse modelo ideológico, ao afirmar que “as duas noções fundamentais da história, tal como ela é praticada atualmente, não são mais o tempo e o passado, mas a mudança e o acontecimento” (FOUCAULT, 2000, p. 287).

Assim, para Foucault, “a história aparece como um emaranhado de descontinuidades sobrepostas” e como “uma multiplicidade de tempos que se emaranham e se envolvem um nos outros” no interior dos quais irrompem o(s) acontecimento(s), compreendido(s) como uma “cristalização de determinações

históricas complexas [...] e como “irrupção de uma singularidade histórica” (REVEL, 2005, p. 13-4). É nesse espaço que o discurso se materializa. Para Brandão (2004, p. 35), as idéias de Foucault são fecundas na medida em que colocam diretrizes para uma análise do discurso, dentre elas:

a) a concepção de discurso como campo de regularidades, em que diversas posições de subjetividade podem manifestar-se; b) a dispersão que rejeita a concepção unificante do sujeito e o atravessa através das diversas modalidades de enunciação e que assume diferentes estatutos através da especificidade de uma prática discursiva; c) o discurso como um espaço em que o saber e poder se articulam.

Durante as décadas de 1980 e 1990, a teoria do discurso “feita de estruturalismo agonizante, de epistemologias da descontinuidade, de uma política marxista das ciências humanas e da impregnação profunda pela psicanálise da atmosfera teórica do momento” (COURTINE, 1990, p. 9 apud GREGOLIN, 2007, p. 189), sofre um duro golpe ocasionado pelo fim das grandes narrativas, pelo “declínio espetacular do marxismo, tanto do pensamento político quanto das universidades” (Ibid., p. 188).

O que leva alguns estudiosos desse tema a afirmarem que as pesquisas nesse campo se afastam da natureza de sua fundação, quando privilegiavam os discursos logicamente estabilizados (das ciências, da natureza, das tecnologias, dos sistemas administrativos) dentre eles o discurso político, e ampliam o seu escopo para os discursos não estabilizados logicamente (o filosófico, o político, os múltiplos registros cotidianos):

[...] o discurso anônimo, o discurso cotidiano, todas essas falas esmagadas, recusadas pela instituição ou afastadas pelo tempo, o que dizem os loucos nas profundezas dos asilos há séculos, o que os operários não cessaram de dizer, de clamar, de gritar, desde que o proletariado existe como classe e tem consciência de constituir uma classe, o que foi dito nessas condições, essa linguagem a um só tempo transitória e obstinada, que jamais ultrapassou os limites da instituição literária, da instituição escrita, e essa linguagem que me interessa cada vez mais. (FOUCAULT apud GREGOLIN, 2007, p. 184).

Para Gregolin, essa ampliação do discurso para além do campo político é problematizada por Mالدidier, Orlandi e Courtine – autores que historicizaram a

análise de discurso francesa - diante da ausência de Pêcheux e Foucault do cenário de discussão, ocasionada pela morte de ambos 1983 e 1984, respectivamente. Para Malidier houve um desvio do pensamento e dos conceitos forjados por Pêcheux. Para Orlandi, a complexidade da relação entre sujeito, o discurso e a história – dimensões definidoras da análise do discurso havia sido deixada de lado. Courtine, por sua vez, alega que o discurso não é um objeto meramente lingüístico, mas atravessado por uma dimensão histórica.

Essas problematizações, ao contrário do que se esperava, fortaleceram a “retomada do projeto pecheutiano-foucaultiano” para a análise do discurso, através da elaboração de alguns princípios que procuram a síntese entre “a linguagem e a história, [...] as articulações entre a materialidade discursiva, sua inserção em formações discursivas, sua circulação através de práticas, seu controle por princípios determinados pelo poder”. (GREGOLIN, 2007, p. 194). São eles:

- a) o princípio da inversão – é preciso ver o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação no discurso;
- b) o princípio de descontinuidade – os discursos devem ser tratados como práticas descontinuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem;
- c) o princípio da especificidade – o discurso deve ser entendido como uma prática, e é nessa prática que os acontecimentos discursivos encontram o princípio da regularidade;
- d) o princípio da exterioridade – o discurso deve ser tomado a partir do próprio discurso, de sua aparição, de sua regularidade; deve-se passar à análise das condições de possibilidades, àquilo que dá lugar à serie aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras;
- e) o princípio da não evidência do sentido e da transparência do dizer – nem tudo é sempre dito, pois o dizer tem de submeter-se à ordem do discurso, aos dispositivos que regulam, em certa época e certa sociedade, os saberes e os poderes.

2.2 Nosso itinerário metodológico

Para a apreensão das práticas discursivas do(a) professore(a), do que eles(elas) expressam, ocultam e instituem sobre a construção de sua identidade na formação continuada e, em particular, durante a sua participação no curso Educação-Africanidades-Brasil, bem como para identificar os princípios elencados anteriormente, fizemos uso da técnica da entrevista semi-estruturada. O uso dessa técnica de coleta de dados nos permitiu a obtenção de aspectos relevantes e detalhados sobre as referências do(a) entrevistado(a), pois supõe uma interlocução entre o pesquisado e o pesquisador. Nossa opção pela entrevista semi-estruturada se deu porque “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVINÕS, 1987, p. 146). Para isso, elaboramos um roteiro com as seguintes questões norteadoras:

- 1) Dados pessoais (incluindo formação educacional);
- 2) A motivação ou motivações que o(a) fizeram participar do curso;
- 3) Percepções a respeito do curso (conteúdos, metodologia, acompanhamento e avaliação);
- 4) Percepções a respeito do modelo em que foi oferecido o curso; 5) Contribuições do curso na sua vida profissional e pessoal.

Para a realização das entrevistas seguimos as orientações de Richardson et al (1988): explicitamos o objetivo e a natureza da pesquisa, justificamos os critérios para a escolha do tema, garantimos o anonimato do(a) entrevistado(a) e o(a) orientamos sobre a possibilidade de interromper e pedir esclarecimentos sobre as perguntas apresentadas.

Pretendemos capturar na prática discursiva desses 04 sujeitos de pesquisa o entrecruzamento entre os temas formação continuada e identidade docente, atravessados pelo discurso das TICs e da questões das políticas afirmativas étnico-raciais no campo educacional. Consideramos, para isso, a constituição heterogênea do discurso desses sujeitos, proveniente de muitos outros discursos que os precedem e os constituem.

Ao escolhermos a entrevista semi-estruturada como método de coleta de dados, pretendíamos nos aproximar do discurso sobre identidade docente e

formação continuada na perspectiva dos professores, enquanto sujeitos de aprendizagem e enquanto sujeitos ensinantes. Entendemos, que no entrecruzamento dessas duas posições-sujeito, o discurso sobre a identidade docente também se constitui. Acreditamos que é possível “rastrear no dizer do professor, vozes provenientes de muitos outros discursos”, por isso referendamos na teoria do discurso “que postula o interdiscurso como o lugar do pré-construído, lugar das múltiplas vozes que constituem a memória discursiva fundante da subjetividade” (CORACINE, 2006, p. 7-8).

Entretanto, para que se procedesse a AD, é imprescindível ter claro em qual contexto as enunciações se materializam em que posição e de que local surgem os enunciados. Em nosso caso, a realização de curso de formação continuada a distância sobre a temática étnico-racial e sua afetação na construção de nova(s) identidade(s) docente(s) na perspectiva do(s) professores(s) participantes.

A nossa opção por essa perspectiva foi sendo construída ao longo de nossa trajetória pessoal e profissional, na qual nos deparávamos constantemente com o que o discurso oficial veiculava a respeito da necessidade e do interesse dos(s) professores(as) em participarem em eventos de formação continuada, bem como sobre a aplicabilidade e a transposição do conhecimento construídos pelos mesmos em suas práticas pedagógicas, docentes e profissionais. Lamentavelmente, há uma tendência em relegar para segunda ordem a participação dos professores na elaboração e planejamento das políticas públicas educacionais, cabendo a esses apenas a execução do que é proposto. Entretanto, há que se entender que essas políticas não são homogêneas e que os(as) professores(as) não são sujeitos passivos. Por isso se faz necessário analisar como estes podem interferir no resultado desses processos enquanto sujeitos que

produzem um saber específico, pelo qual efetuam uma síntese entre os saberes curriculares, os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos na experiência de seu cotidiano escolar. Este saber-síntese norteia a prática pedagógica docente e é permeado pelas representações que se constroem no dia-a-dia do professor, ele próprio um sujeito sociocultural inserido em espaços específicos no momento histórico, com gênero, raça e classe social definidos. (TEIXEIRA, 1994, apud CANEN, 2001, p. 214).

Essa constatação nos instigou a buscar nos dizeres dos(as) professores(as), o reconhecimento e valorização do discurso de um sujeito, cuja invisibilidade tem se tornado perene, quando o assunto é função e perfil do(a) professor(a) na sociedade contemporânea.

Nossa intenção não é negar ou confirmar o que já está dito pelo discurso oficial a esse respeito, mas, à medida que compreendemos o(a) professor(a) como sujeito do discurso, historicamente situado, agente de práticas sociais e interpelado através da ideologia, reconhecemos a importância de revelar o não dito presente na heterogeneidade discursiva que o constitui.

Essa heterogeneidade se manifesta na relação entre dois eixos: o intradiscurso e o interdiscurso. O intradiscurso é o eixo da formulação do enunciado, que se manifesta em um determinado momento e em determinadas condições. Quanto ao segundo eixo, o interdiscurso diz respeito à constituição dos dizeres já ditos e esquecidos, ou como esclarece Orlandi (2003, p 34), diz respeito “às condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória”.

É na confluência desses dois eixos que o discurso se encontra. Convém lembrar que o sujeito discursivo não é pensado como um sujeito empírico, mas é um sujeito historicamente constituído, “um lugar social representado no discurso” (ORLANDI, 1998 apud CAZARIN, 2008).

Interessou-nos, portanto, o discurso do sujeito professor que a partir do século XX vem sendo compelido a desempenhar novas funções e a exercer novos papéis diante das novas paisagens culturais modernas, para os quais não havia sido preparado em sua formação inicial.

Acreditamos que a formação continuada é um acontecimento que possibilitou/possibilita através de um conjunto de enunciados, a construção de identidades docentes para o enfrentamento das fragmentações das paisagens culturais modernas. Para isso, buscamos compreender essas identidades docentes, materializadas em um conjunto de enunciados discursivos constituídos “ao mesmo tempo pela singularidade e pela repetição [...] pela dispersão e pela regularidade” (GREGOLIN, 2009, p. 4), presentes nos discursos de 04 (quatro) profissionais da educação que participaram do curso Educação-Africanidades-Brasil, um curso a distância, mediado pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

A opção por esse curso se deu por seu aspecto paradigmático, no sentido de que a instituição dessa modalidade de formação docente irrompe com o advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) nas últimas décadas do século XX, e desenha um paradigma educacional que impõe novas exigências à prática cotidiana dos profissionais da educação, exigindo-lhes a compreensão e o uso de um novo modelo comunicacional centrado em tecnologias cada vez mais sofisticadas. Outro aspecto diz respeito aos conteúdos veiculados: a implantação da Lei 10.639/2003, que estabelece a inclusão obrigatória no currículo oficial da rede de ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Dois aspectos bastante polêmicos e controversos que, a nosso ver, incidem profundamente na configuração das identidades docentes.

Somada a essas escolhas, está a nossa participação na coordenação do curso Educação-Africanidades-Brasil no município de João Pessoa. Para a sua realização, havia uma recomendação do MEC para que fosse constituída uma coordenação local para o acompanhamento do processo de divulgação, inscrição, articulação e acompanhamento do processo inicial dos professores e escolas participantes.

A convite da SEDEC, exercemos essa função no período compreendido entre março e setembro de 2006. Essa participação nos motivou a problematizar sobre as implicações desse curso na construção da identidade docente dos professores que, a despeito de todas as dificuldades de participação em um curso a distância, com conteúdos polêmicos e mediado por TICs, conseguiram concluí-lo com êxito.

Assim, aos poucos fomos construindo o desejo de aproximar-nos da questão da construção da identidade docente em espaços de formação continuada, através da análise da participação de professores e professoras, cujos discursos remetem a uma posição que ocupa lugar num tempo e num espaço historicamente definidos. Assim, a participação em espaços e momentos de formação continuada, possibilita a esses sujeitos situar o seu discurso em relação aos discursos do outro, deixando entrever nele outras vozes, outros discursos já construídos, muitas vezes pertencentes a formações discursivas e ideológicas diferentes. Daí a noção de que o discurso não é homogêneo, universal, não é neutro e transparente, mas, contrariamente, é o espaço da heterogeneidade, do embate de vozes e ideologias.

Como itinerário metodológico trilhamos os “vestígios deixados na superfície do intradiscurso [que nos permitiu] fazer emergir, do interdiscurso (memória discursiva), o conflito e a contradição, inerentes à constituição do sujeito e de seu discurso” (FINGER, 2009). Assim, como sujeitos participantes de eventos de formação continuada, os profissionais da educação são interpelados pelas diferentes formações ideológicas que subjazem ao surgimento e realização dos mesmos: as concepções, as diretrizes, os planos de ação, os arranjos políticos e administrativos das políticas educacionais. Nosso interesse, portanto, recai nas palavras, expressões e proposições, produzidas e reproduzidas por esses sujeitos, não como protagonistas do discurso, mas como lugares determinados na estrutura de uma formação social. (PÊCHEUX, 1990).

Durante a realização dessa pesquisa, esses processos foram apreendidos através dos acontecimentos discursivos e a dispersão e simultaneidade dos enunciados relacionados à identidade docente nos modelos de formação continuada propostos ora para atender as demandas dos organismos internacionais, ora para atender as exigências das novas identidades da sociedade contemporânea. A partir desses pressupostos propusemos como objetivo de pesquisa investigar as implicações das mudanças estruturais da pós-modernidade nos modelos de formação continuada dos(as) professores e a sua relação com a (re)construção da(s) identidade(s) docente(s).

Compreender a identidade do profissional da educação como um processo em (re)construção, quando ele fala de seu processo de formação, nos possibilitou um outro olhar sobre o que está em jogo em sua formação, possibilitando-nos repensar e a redirecionar o trabalho com formação de professores para o enfrentamento das fragmentações das paisagens culturais modernas.

3 A CRISE DA MODERNIDADE E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA O CAMPO EDUCACIONAL

A discussão a respeito da crise por que passa o projeto de modernidade, que teve início em meados do século XIX, atravessou o século XX e perdura nesse início do século XXI, está sendo travada no campo da filosofia, da sociologia e da cultura, resultando em uma vasta produção teórica acerca dos desdobramentos dessa crise. Essas produções ora concordam com o fim desse projeto de modernidade, tal qual como foi pensado em sua gênese, ora negam esse fim, argumentando que estamos diante de uma outra etapa desse projeto. O fato é que presenciamos durante o século XX uma explosão teórica, em busca de explicações para os rumos que a humanidade, tal como fora concebida nos últimos 200 anos, estava tomando frente às grandes transformações ocorridas na sociedade ocidental nesse período. Transformações que foram e estão sendo pensadas a partir de diversas óticas, daí a variedade de denominações que surgiram para explicá-las: era pós-moderna (LYOTARD, 2006), tecnológica (MARCUSE, 1979; 1978), do conhecimento, da modernidade tardia (GIDDENS, 2002), modernidade líquida (BAUMAN, 2001, 2005), entre outras.

Essa polissemia de termos nos permite afirmar que estamos numa época de transição e ainda inconclusa, contrariando dessa forma a máxima do “fim da história”² e a idéia de que a humanidade teria atingido, no final do século XX, o ponto culminante de sua evolução com o triunfo da democracia liberal ocidental sobre todos os demais sistemas e ideologias concorrentes. Entretanto, reconhecemos que a declaração do “fim da história” se sustenta nas crises que foram características marcantes do projeto de modernidade, tal qual como fora idealizado. Nas Ciências Sociais, os modelos interpretativos, sob os quais foram erigidas as “ferramentas” e “instrumentos” de compreensão da sociedade moderna, não respondiam mais às novas demandas que estavam se configurando.

² O Fim da História é uma teoria iniciada no século XIX por Georg Wilhelm Friedrich Hegel e posteriormente retomada, no último quarto do século XX, no contexto da crise da historiografia e das Ciências Sociais no geral. A idéia ressurgiu em um artigo, publicado em fins de 1989 com o título “O fim da história” e posteriormente, em 1992, com a obra “O fim da história e o último homem”, ambos do estadunidense Francis Fukuyama.

DURKHEIM, em sua visão da Educação, parece ultrapassado pelos elementos de uma nova socialização, que coloca sua força nos processos massivos da indústria cultural, iniciando nesse ponto um deslocamento paulatino dos fatores tradicionais de socialização no nosso meio: família e escola. [...] WEBER foi, por excelência, o pensador a mostrar a passagem da pré-modernidade para a modernidade e a construir uma caracterização da modernidade que acompanhou todos os debates sobre o tema neste século. Hoje, porém sua interpretação é cada vez mais questionada, tanto no pensamento pós-moderno [...] quanto no pensamento latino-americano que mostra, nas chamadas “culturas híbridas”, a presença da pré-modernidade, da modernidade e da pós-modernidade. (MEJÍA, 1994, p. 55).

Quanto ao pensamento marxista, este surge em contraposição ao projeto de modernidade, tendo inspirado os grandes movimentos contra hegemônicos que se estabeleceram e que marcaram as relações de poder durante o século XX: a Revolução de 1917 e a Guerra Fria, e que sofrem também um profundo exame por parte não só de seus fiéis opositores, mas principalmente pelos seus seguidores. A passagem do socialismo utópico para o socialismo real experimentado na antiga União Soviética, sob os auspícios de Stálin, sofre severas críticas, primeiro passo para que tal modelo sucumba

Nunca, na história da humanidade, tantas pessoas viveram um século mais curto: sonhos ilusões, utopias, que começaram a se concretizar a 17 de outubro de 1917 e que ruíram a 9 de novembro de 1989, com o fato simbólico da queda do Muro de Berlim. A consumação da derrubada do comunismo arrastou consigo todos os socialismos, incluindo o democrático. Produziu-se, assim, uma debilidade no pensamento crítico e progressista, criando a certeza de que não há lugar sobre a Terra onde a suspeita, a dúvida ou o pensamento alternativo sejam possíveis. (MEJÍA, 1994, p. 45).

Nesse contexto, o marxismo como modelo interpretativo é esquecido por alguns, execrados por outros e redimensionado por um terceiro grupo durante o período que sucedeu a Primeira Guerra Mundial, dado às suas conseqüências políticas, sociais e econômicas: os teóricos críticos da Escola de Frankfurt. Esse grupo, formado inicialmente por Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, estudiosos ligados ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, dá origem à Teoria Crítica e “estabelecem um diálogo com a tradição alemã do pensamento filosófico e social, especialmente o de Marx, Hegel, Kant e Weber” (KINCHELOE; MACLAREN, 2006, p. 281) no sentido de reinterpretar as

conseqüências nefastas do período pós-guerra na Alemanha e na Europa Central. Para esses teóricos, as mudanças trazidas pelo cenário pós-guerra desafiavam “a ortodoxia marxista” cujos modelos interpretativos não respondiam mais às mudanças ocorridas naquele cenário.

A inconstância do modo de produção capitalista, as novas formas de dominação que extrapolavam a dicotomia capital/trabalho, bem como a rejeição ao determinismo histórico - que creditava a classe proletária o privilégio de agentes de transformação social – e ao determinismo econômico – que atribuía aos fatores econômicos os ditames de todos os demais aspectos da existência humana – foram a mola propulsora de uma teoria que se propôs a reconstruir um movimento de libertação epistemológica dessas formas de poder.

A Teoria Crítica, nas primeiras décadas do século XX, já denunciava a falência dos grandes relatos ordenadores do mundo moderno, dentre eles a busca pela libertação da humanidade através do avanço do conhecimento e a busca pela verdade como motor do progresso científico. Propunham a revisão do projeto iluminista da modernidade e o seu desdobramento “sem abrir mão de veio mais precioso para eles: a universalidade da razão” (PEREIRA, 2008). Para isso, os teóricos críticos desterritorializam o conhecimento, abrindo novas fendas interpretativas para compreender e explicar a sociedade através de campos do saber, outrora desprezados: a Arquitetura, a Crítica Literária, a nova Psicanálise, a Nova História, além da releitura marxista através das contribuições da análise gramsciana. Segundo o entendimento de Pereira (2008, p. 185):

Gramsci compreende que o poder dominante do século XX nem sempre é exercido simplesmente pela força física, mas também por meio de tentativas psicológicas sociais de ganhar o consentimento das pessoas para a dominação através de instituições culturais como a mídia, as escolas, a família e a Igreja [...] um consentimento hegemônico que nunca é completamente estabelecido, pois é sempre contestado por vários grupos com diferentes agendas.

Assim, a produção da ideologia hegemônica, cujas práticas e discursos influenciam a visão da realidade de diferentes classes e grupos dentro da sociedade, é uma das matizes problematizadas pelos teóricos críticos que “exploram os modos pelos quais essa competição emprega diferentes visões, interesses e agendas em uma variedade de palcos sociais – cenários que anteriormente se imaginava que

estivesse fora do domínio da luta ideológica” (PEREIRA, 2008, p. 285). Outro aspecto dizia respeito aos conhecimentos produzidos pela Psicanálise pós-estrutural, que servem também de arcabouço paradigmático dessa teoria que “ajuda os pesquisadores a adquirirem uma nova sensibilidade em relação ao papel da fantasia e da imaginação e às estruturas do significado sociocultural e psicológico que eles referenciam”. (Ibid, p. 284).

Ao longo do século XX, a Teoria Crítica se consolida por meio do intenso debate e produção teórica cunhados pelos seus representantes, responsável por uma importante virada na forma de conceber e analisar a sociedade, considerada como uma das perspectivas indispensáveis para a concepção e análise e que permanece até a atualidade. No entanto, sofre severas críticas quanto ao seu caráter emancipatório da sociedade, uma vez “que há uma repetição pouco criativa de questões e perspectivas que foram, um dia, renovadoras e, até mesmo, revolucionárias, mas que, por falta de desafio e de crítica, acabaram por virar uma nova ortodoxia, sem energia e sem inventividade”. (GANDIN; PARAKESVA, 2002, p. 7).

Essa falta de atuação poderia ser atribuída à fragilidade das categorias de análises da realidade tradicionais em compreender uma série de transformações políticas, éticas, sexuais e comportamentais que ocorreram no mundo a partir da segunda metade do século XX, marcada pelos:

[...] movimentos ecologistas, feministas, das organizações não-governamentais (ONGs) e dos defensores das minorias e dos direitos humanos [...] foi também uma reação extremada, juvenil, às pressões de mais de vinte anos de Guerra Fria. Uma rejeição aos processos de manipulação da opinião pública por meio dos mass-media que atuavam como “aparelhos ideológicos” incutindo os valores do capitalismo, e, simultaneamente, um repúdio “ao socialismo real”, ao marxismo oficial, ortodoxo, vigente no leste Europeu, e entre os PCs europeus ocidentais, vistos como ultrapassados. Assemelhou-se aquele ano aloucado a um calidoscópio, para qualquer lado que se girasse novas formas e novas expressões vinha a luz. Foi uma espécie de fissão nuclear espontânea que abalou as instituições e regimes. Uma revolução que não se socorreu de tiros e bombas, mas da pichação, das pedradas, das reuniões de massa, do alto-falante e de muita irreverência. Tudo o que parecia sólido desmanchou-se no ar. (SHILLING, 2008).

Período em que os novos movimentos sociais que surgiram na Europa,

Estados Unidos e América Latina na década de 1960, e especialmente, após 1968, com a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis, são marcos de uma nova contra-ordem que questionava os princípios, as teorias, os conceitos básicos utilizados para compreender o fenômeno social.

A instabilidade, a incerteza e a desordem provocadas por tais manifestações estabelecem uma nova maneira de interpretar o fenômeno social e exigem novas respostas da Ciência e suas teorias, considerando o surgimento (ou desvelamento) de “novos” sujeitos e de novos espaços de atuação. Uma exigência não muito fácil de ser atendida, haja vista que:

A racionalidade hegemônica na ciência moderna, que se estende, no século XIX, das ciências naturais para as ciências humanas, postula uma lógica objetivista e quantitativista [...] as ciências são vistas como um escalonamento de conhecimentos e saberes que têm uma espécie de rumo previamente definido [...] Tudo o mais é alguma coisa que ainda está no embrião da ciência. Precisa evoluir e sobretudo quantificar-se, adquirir rigor e caráter epistêmico para só então ser respeitado como ciência. (PESSANHA 1993 apud SOUSA, 1998, 267-8).

Ocorre que esses novos sujeitos e espaços de atuação não cabiam mais nessa racionalidade hegemônica e novos paradigmas interpretativos surgem para explicar a instabilidade, a incerteza e a desordem a partir do questionamento do “sujeito como essência ou substância e concebê-lo, ao invés disso, como construção, histórica, cultural e social”. Para Silva (apud GANDIN et al, 2002, p. 10), nessa perspectiva,

as manifestações contestatórias da década de 1960, evidenciam questões que não cabiam mais dentro das perspectivas de análise até então dominantes. É nesse contexto que a cultura passa a ser concebida como um elemento essencial para a compreensão dessa sociedade

A concepção moderna de cultura, edificada desde o século XVIII por intelectuais alemães que “passaram a chamar de Kultur a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos” (VEIGA-NETO, 2008, p. 7) passou a ser questionada e reinterpretada pelos teóricos adeptos dos Estudos Culturais, quando a reconhecem e a elegem

como “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2007, p. 133-4).

3.1 O surgimento dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais surge no final da década de 1950 e principio da década de 1960 na Inglaterra, tendo como objeto de estudo/pesquisa: o vínculo existente entre os processos culturais e as formações de classe, com as divisões sexuais e com a estruturação racial das relações sociais; a cultura e sua relação com o poder; e a cultura como um local de diferenças e lutas sociais.

Essas três vertentes demarcam o campo dos Estudos Culturais que buscaram, em múltiplas áreas de conhecimento, o aporte teórico para fundamentar a sua crítica, entendida como “o conjunto de procedimentos pelos quais outras tradições são abordadas tanto pelo que elas podem contribuir quanto pelo que elas podem inibir” (SILVA, 2000, p. 10). Esses conjuntos de procedimentos marcaram o surgimento, a sistematização e a consolidação dos Estudos Culturais como um referencial teórico-metodológico para a pesquisa social.

Um referencial marcado pela abertura, pela versatilidade teórica, pelo espírito reflexivo, pela crítica, cujo campo abarca os estudos baseados na produção, no texto e nas culturas. Propunha, ainda, a construção de saberes novos, múltiplos e polissêmicos, caracterizados pela constatação do esfacelamento da noção de sujeito e da filosofia antropocêntrica, pela constatação da fragilidade do pensamento racional moderno em responder à fragmentação, a efemeridade e a descontinuidade contidas e expressas nas manifestações estéticas, culturais e políticas insurgidas na segunda metade do século XX.

Para Hall (2003, p. 191), ao privilegiar a cultura, a ideologia, a linguagem e o simbólico, os Estudos Culturais rompem com “as grandes insuficiências, teóricas e políticas, dos silêncios retumbantes, das grandes evasões” do marxismo ortodoxo de caráter determinista, reducionista, economicista e eurocentrista.

Apesar de reconhecer a influência marxista enquanto projeto político que colocou na agenda “o poder, a extensão global e as capacidades de realização

histórica do capital, a questão da classe social, os relacionamentos complexos entre o poder [...] e a exploração”, Hall defende que esse poder, enquanto categoria de análise, seria mais facilmente integrado aos discursos sobre cultura, fazendo parte de uma “teoria geral que poderia ligar, sob uma reflexão crítica, os domínios distintos da vida, a política e a teoria, a teoria e a prática, questões econômicas, políticas, ideológicas, e assim por diante; a própria noção de conhecimento crítico e sua produção como prática”. Outras categorias-chaves que permeiam o universo dos Estudos Culturais são a subjetividade e a consciência, numa perspectiva histórica.

Para mim, os Estudos Culturais dizem respeito às formas históricas da consciência ou da subjetividade, ou às formas subjetivas pelas quais nós vivemos [...] “Nosso” projeto é o de abstrair, descrever e reconstituir, em estudos concretos, as formas através das quais os seres humanos ‘vivem’, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente. (JONHSON apud SILVA, 2000, p. 28-9).

Essa abertura para o subjetivo e para o sujeito como questões de práticas teóricas possibilitada pela irrupção teórica do feminismo, das questões de raça e a psicanálise nos Estudos Culturais, foi completamente revolucionária quando colocou no centro das questões teórico-metodológicas a questão pessoal como conflito, a expansão radical da noção de poder, a centralidade das questões de gênero e sexualidade para compreensão do próprio poder, e a “reabertura da fronteira fechada entre a teoria social e a teoria do inconsciente – a psicanálise” (HALL, 2003, p. 196).

O fortalecimento da globalização, a partir da década de 1970, e seus desdobramentos até os dias atuais, trouxe para os Estudos Culturais uma miríade de possibilidade na pesquisa social. Dentre as grandes pesquisas desse campo, o conceito de identidade figura como um dos temas mais recorrentes, e talvez por isso recaia sobre ele interpretações diversas a respeito de sua importância, bem como sobre a sua validade para as ciências sociais contemporâneas.

Para Hall (2001, p. 7), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Essas novas identidades contrariam as concepções de sujeito defendidas pelo Iluminismo – onde o sujeito é totalmente centrado, dotado das capacidades de razão, de consciência, cujo centro essencial ou núcleo interior emergem quando do

seu nascimento – e pela Sociologia Clássica – onde a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade e “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2001, p. 12).

Contra-pondo-se a essas duas concepções, a concepção pós-moderna de sujeito denuncia o colapso dessas identidades unificadas e estáveis, resultantes das mudanças estruturais e institucionais do final do século XX:

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Ibid., p. 13).

Nessa conjuntura, a identidade na forma como fora concebida nas duas concepções anteriores entra em crise provocada por um processo “mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (ibid, p. 7). A identidade do sujeito da pós-modernidade é, pois, construída historicamente nos diversos sistemas culturais presentes na sociedade contemporânea. Bauman (2005, p. 30-5), por sua vez, defende que o problema da identidade é um fenômeno contemporâneo, da modernidade líquida, daí a impossibilidade de recorrer à sociologia clássica para interpretá-lo. Para ele

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, pré-determinada e inegociável, a ‘identificação’ torna-se cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso. [...] As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas.

Nessa perspectiva, as contribuições do marxismo ortodoxo para esse tema não foram contempladas, diante da dissolução de um modelo econômico forjado em cenários e rotinas estáveis de empresas sólidas e em uma concepção de

sujeito cuja identidade era determinada pela posição proletarizada que ocupava num modelo de produção capitalista. Com a globalização, essa identidade se dissolve, uma vez que a classe social não oferece mais segurança para reivindicações que extrapolam o terreno da “revolução proletária” sendo substituídas pelo “gênero, raça e herança colonial comum.” (Ibid., p. 42).

Para Santos (2008), em contraposição, a preocupação com a identidade não é nova, nasce com a própria modernidade, com o humanismo renascentista que fez aflorar a questão da subjetividade a partir de duas tensões: entre o individual e o coletivo; entre a concepção concreta e contextual da subjetividade e uma concepção abstrata, sem tempo nem espaço definido. Essas duas tensões estiveram na base das teorias sociais dos últimos 350 anos e resultam em algumas encruzilhadas que têm em sua base a busca de equilíbrio entre a regulação social e a emancipação política e que opõe o indivíduo e o Estado.

Para ele, o problema da identidade coloca-se sempre em relação a um “outro”, por isso, é preciso conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósito e com que resultados. O autor ainda discorda de Bauman, quanto ao “silêncio” da sociologia clássica frente à questão da identidade, quando conclui que a dicotomia entre a sociologia - enquanto ciência que estuda o homem em sua relação com a sociedade - e a antropologia - enquanto ciência que estuda o “outro”, o primitivo - fundamenta as justificações da existência de uma identidade e uma alteridade.

Essa relação envolvendo o eu e o outro é problematizada por Woodward (2000, p. 15) ao afirmar que a “identidade é marcada pela diferença”. Não existe uma identidade única, mas identidades que se apresentam marcadas por diferenças que se constituem cultural e historicamente. São essas diferenças que colocam no centro da questão “a tensão entre perspectivas essencialistas e perspectivas não-essencialistas sobre identidade”. A primeira perspectiva se pauta numa concepção unificada da identidade, fundamentada ora na tradição e nas raízes da história, ora está enraizada na biologia como uma categoria ‘natural’ e fixa. Dessa forma, a identidade é inata e determinada a priori.

A segunda perspectiva subverte essa estabilidade biológica e propõe uma política identitária que ressarce essa concepção inata e determinista da identidade, reconhecendo-a como um “fenômeno que está ocorrendo em variedade de diferentes contextos” (WOODWARD, 2000, p. 25), inerente às mudanças e

transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo e que tem produzido diferentes resultados: as tentativas (nem sempre pacíficas) de estabelecimento das identidades nacionais nos países do bloco comunista do Leste Europeu após a desestabilização da ex-União Soviética; o surgimento de movimentos “que conspiram para subverter a identidade” (SILVA, 2000, p. 86) tais como os processos de hibridização, da miscigenação, do sincretismo, do travestismo; o movimento diaspórico que permite o contato entre diferentes identidades e desestabiliza e subverte os limites entre territórios e diferentes identidades; a convergência de culturas e estilos de vida; a homogeneidade cultural aceita por uns e rejeitada por outros; a migração dos trabalhadores de antigas colônias, dispersos ao redor do mundo, para antigas metrópoles, e o surgimento de identidades plurais e contestadas em um processo caracterizado por grandes desigualdades sociais.

Esses movimentos exigem que reconheçamos, corroborando com Silva, que a identidade está sujeita, assim como a diferença a “vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas, [...] elas são disputadas”:

o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. [...] Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade. (SILVA, 2000, p. 81-4).

Diante dessa constatação, descrever os processos de fixação, ou não, da identidade em seus diversos territórios, tem sido o percurso trilhado pela teoria cultural nos últimos anos.

3.2 A questão da identidade no campo educacional

No campo educacional, muito tem sido produzido diante das novas exigências da globalização e sua ascendência sobre o fenômeno educativo através

de mecanismos de regulação e standardização, outrora pertencente ao campo econômico. As proposituras das conferências internacionais que postulam o direito à educação como essencial para o crescimento econômico e para o desenvolvimento social, passam a interferir e condicionar as políticas de educação, passando a ter influência direta na organização da educação nacional, na cultura escolar e nas identidades dos sujeitos que fazem parte desse universo. Novas demandas e novos sujeitos surgem e novas identidades emergem.

Para Tura (2002, p. 168), a escola se constitui atualmente como espaço de circularidade entre culturas³, um local privilegiado de encontro e articulação entre modelos culturais contraditórios, onde “há inúmeros deslocamentos e trânsitos da mediação das disputas culturais, e é visível a multiplicidade de linguagens que se entrecruzam [...] dotadas de significados, imagens, falas posições discursivas onde estão presentes códigos distintos, histórias esquecidas, vozes silenciadas.”. Essas linguagens passaram a ser abordadas pela teoria cultural como um problema social, pedagógico e curricular:

[...] É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, 2000, p. 97).

De acordo com Fleuri, em exposição na Sessão Especial A questão da diferença na educação, na 25ª Reunião da ANPED, realizada em Caxambu - MG, essa preocupação aparece com muita força no campo da educação se tomarmos como ilustração os trabalhos apresentados naquela reunião, tendo como foco os campos das relações étnicas, geracionais, de gênero, diferenças físicas e mentais. Para ele, os referidos trabalhos traduzem uma “clara preocupação com o entendimento e enfrentamento dos estereótipos, preconceitos, discriminação e racismo, assim como dos processos de inclusão e exclusão social e institucional dos sujeitos diferentes”. (FLEURI, 2008).

³ Termo cunhado por Carlos Gizburg (1987) para explicar o “relacionamento circular feito de influências recíprocas” entre culturas dominantes e dominadas, que se movia tanto de cima para baixo quanto de baixo para cima.

A linguagem publicitária também entra na cena escolar com seus apelos midiáticos, constituindo-se “talvez, a linguagem por excelência do nosso tempo, por ser efetivamente presença maciça em todos os espaços da vida cotidiana [...] uma espécie de matriz ou de modelo das diferentes formas de expressão utilizadas pelos meios de comunicação” (FISCHER, 1999, p. 22-3), reafirmando a centralidade do consumo como base da identificação do homem contemporâneo.

Outra discussão que permeia a teoria cultural no que se refere ao campo educacional diz respeito às severas críticas que tem sofrido o paradigma educacional baseado na produção do “conhecimento fragmentado, categorizado e hierarquizado, ministrado em uma ordem crescente de complexidade, dentro de um período predeterminado” (VALENTE, 1999, p. 36), fundamentado no paradigma fordista de produção.

A sociedade que, hoje, delinea-se sob a égide do conhecimento e da informação exige uma educação que resgate o espaço da escola como ambiente educativo, que introduza na sala de aula novas experiências metodológicas como garantia do ensino e aprendizagem; um currículo que contemple as necessidades e características dos alunos e do contexto social; um aluno capaz de assumir responsabilidades, ter autonomia e competência para resolver problemas; e uma gestão escolar que facilite os processos de aprendizagem dos que fazem a escola.

Quanto ao professor, paira sobre ele novas exigências em relação a sua performance profissional para o enfrentamento de questões emergentes da sociedade contemporânea, onde o mesmo deixará

[...] de ser um total entregador da informação para ser o facilitador, supervisor, consultor do aluno no processo de resolver o seu problema [...] Para tanto, o professor deverá conhecer os seus alunos, incentivando a reflexão e a crítica e permitindo que eles passem a identificar os próprios problemas na sua formação, buscando soluções para o mesmo. Caberá ao professor saber desempenhar um papel de desafiador, mantendo vivo o interesse do aluno, e incentivando relações sociais [...]. Além disso, o professor deverá servir como modelo de aprendiz e ter um profundo conhecimento dos pressupostos teóricos que embasam os processos de construção do conhecimento e das tecnologias que podem facilitar esse processo. (VALENTE, 1999, p. 43-4).

Diante da configuração da sociedade que emerge da crise da modernidade e se espalha para o campo educacional, também a identidade dos

professores passa a fazer parte das pesquisas da Teoria Cultural, na tentativa de descrever “tanto os processos que tentam fixá-la, quanto àqueles que impedem sua fixação” (SILVA, 2000, p. 84). Para isso, vários territórios de atuação docentes passaram a ser visitados teoricamente no sentido de desvendar/desvelar/afirmar/reafirmar/negar essa identidade.

A influência/interferência de aspectos relacionados à inserção das novas tecnologias - e em especial das mídias digitais –, à política de privatização e aos avanços da racionalização do ensino na década de 1990, provocam uma “série de processos de exclusão dos professores, no quadro de uma redefinição que tende a modificar as funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam tradicionalmente atribuídos”. (NÓVOA, 1995, p. 7).

Esse cenário de redefinição traz para o campo educacional, uma série de pesquisas sobre a produção da identidade docente na Europa, América do Norte, América Latina e Brasil. As pesquisas de Antonio Nóvoa e Isabel Alarcão, José Esteve em Portugal; de Maurice Tardif e Claude Lessard na França; de Andy Hargreaves e Donald Schön na América do Norte; a participação de mais de 200 pesquisadores da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO - se debruçam sobre os conflitos e as tensões no cotidiano escolar que repercutem sobre a “identidade, profissionalização e organização dos trabalhos docentes” na América Latina. No Brasil, o Grupo de Trabalho - GT 8, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPAE congrega as diversas pesquisas sobre formação de professores. Em alguns desses estudos e pesquisas a performatividade docente ganha foco. Performatividade aqui entendida não como uma constatação ou descrição de uma situação, mas como proposição, no sentido atribuído por Butler citado por Silva (2000, p. 93):

É precisamente a partir desse sentido ampliado de “performatividade” que a teórica Judith Butler analisa a produção da identidade como uma questão de performatividade. Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente estamos descrevendo.

Em nosso trabalho, procuramos problematizar, nas produções

acadêmicas e construções teóricas a respeito da produção da identidade docente em espaços formativos, os enunciados performativos já evidenciados e recolocá-las e um contexto de formação continuada mais localizada, mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação e cujos conteúdos contemplam discussões presentes da teoria cultural pertinentes a identidades dos alunos afro-descendentes nas escolas públicas brasileiras.

Recorremos a Hall (2003, p. 104), quando teoriza a respeito da performatividade do sujeito, apoiado numa perspectiva antiessencialista que critica a idéia de uma identidade integral, originária e unificada. Nessa perspectiva, alguns conceitos-chave, como a identidade, são colocados “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma idéia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”.

Assim, ao investigar a identidade docente em contextos de formação continuada, propusemo-nos a pensar sobre o sujeito docente por meio de suas práticas discursivas nos espaços de formação continuada e suas implicações na (re)construção da(s) identidade(s) docentes, frente aos novos desafios e dilemas insurgentes na sociedade contemporânea e que estão presentes no *locus* educacional.

4 OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

*Nós, crianças do Brasil
 Desde cedo entendemos
 Como é bom participar
 Do progresso do país
 Trá, lá- lá - lá - lá- lá
 Trá, lá - lá- lá- lá- lá
 O dever de construir
 Não é só de nossos pais
 Vamos todos contribuir
 Num só esforço
 Para o bem de todos
 E para o Brasil progredir
 Pois o futuro dessa nação
 Depende das crianças do Brasil
 Trá, lá- lá - lá - lá- lá
 Trá, lá - lá- lá- lá- lá⁴*

Desde a sua invenção, a escola e a educação vêm sendo alvo de um aglomerado de exigências para justificar a sua existência. Entretanto, essas exigências não são estáveis considerando que são modificadas de acordo com o projeto hegemônico vigente na sociedade. Assim, no período que antecede a Revolução Francesa, marco do projeto de modernidade, a ciência e a escolarização, juntamente com a industrialização e a urbanização, são os pilares sobre os quais tal projeto se edifica.

O “Relatório e Projeto de Decreto” de 1791⁵, da Comissão da Educação da Assembléia Legislativa Francesa, defendido por Condorcet, ilustra essa afirmação, pois ao reconhecer a universalização da escola pública, gratuita e estatal, a submete à responsabilidade de se elevar “em razão das necessidades do avanço da ciência [...] o patamar cultural do povo não esclarecido e, [...] por exigência desse próprio povo [...] a possibilidade de ascender socialmente” (PALUDO, 2001, p. 22).

⁴ Música veiculada na mídia televisiva e cantada pelos alunos das escolas municipais, durante a década de 1970, período em que predominava no Brasil, forte sentimento ufanista, à custa do regime militar como forma de distanciar a população da realidade dos ditames da ditadura e de fortalecer a crença no milagre econômico, propagado pelo modelo nacional-desenvolvimentista.

⁵ Tratava-se de um plano de organização da instrução pública arquitetado pelos revolucionários com o propósito de formar o povo. Pretendiam os revolucionários criar o homem novo, para dar conta de levar adiante a revolução que se iniciara, capaz de efetivar os princípios de uma sociedade verdadeiramente democrática. Supunha-se ser a escolarização um dos veículos prioritários na construção da nacionalidade. Fonte: **Educ. Soc.**, Campinas, v.. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.

De acordo com o relatório de Condorcet referenciado por Boto,

[...] o poder público devia dizer aos cidadãos pobres: a fortuna de vossos pais apenas pôde proporcionar-vos os conhecimentos mais indispensáveis; mas asseguram-se-vos os meios fáceis de os conservar e ampliar. Se a natureza vos deu talento, podeis desenvolvê-lo, a fim de que não se perca, nem para vós nem para a pátria. Assim, a instrução deve ser universal, isto é, estender-se a todos os cidadãos. Deve ser repartida com toda a igualdade que permitam os limites necessários do orçamento, a distribuição dos homens pelo território e o tempo mais ou menos longo que as crianças puderem consagrar-lhe. Nos seus diversos graus, ela deve abraçar o sistema completo do saber humano e assegurar aos homens, em todas as idades, a facilidade de conservarem os seus conhecimentos e de adquirirem outros novos. Enfim, nenhum poder público deve ter autoridade, nem mesmo direito, de impedir o desenvolvimento de verdades novas, ou o ensino de teorias contrárias a uma política de partido, ou aos seus interesses particulares. (BOTO, 2003, p. 745).

Nesse contexto, estabelece-se a relação direta entre a “razão humana/progresso técnico-científico e justiça social, liberdade e vida humana mais digna e feliz” (PALUDO, 2001, p. 23). Uma relação que, passa a ser questionada e contestada a partir do século XIX, quando da constatação de que apesar do projeto de modernidade ter conferido ao homem o título de cidadão e de reconhecer todos os avanços técnicos e científicos, os direitos sociais, políticos e civis para todos continuam sendo realidades a serem concretizadas. A seguir nos propomos a apresentar alguns movimentos que, ao longo do século XX, apresentam propostas alternativas ao projeto de modernidade a partir de novas interpretações e atuações no campo educacional.

4.1 A Teoria Reprodutivista

Iniciaremos com as contribuições das “Teorias Reprodutivistas da Educação”, que durante o anos 60 do século XX, ganham força e se instauram, ao fornecer elementos para uma ruptura com a ideologia do dom e da meritocracia forjada pelo movimento iluminista. Nesse período, a concepção de escola como instituição neutra, disseminadora do conhecimento racional e objetivo, passa a ser

questionada diante do resultado de pesquisas empíricas, desenvolvidas na América do Norte e Europa, sobre o fracasso escolar recorrente dos seus alunos. Nos Estados Unidos destaca-se o trabalho que veio a ser conhecido como o “Relatório Coleman”, pesquisa realizada com milhares de alunos norte-americanos e, na Inglaterra, o “Relatório Plowden”. Na França, o INED, órgão governamental de estudos demográficos, conduziu um estudo longitudinal (1962-1972) para avaliar as desigualdades de acesso aos estudos. (COLEMAN et al apud SOARES, 2008, p. 1).

Os dados dessas pesquisas mostraram que tanto o acesso à educação como os resultados escolares estavam associados, indubitavelmente às características socioeconômicas e culturais dos alunos, ou seja, era impossível não reconhecer que o desempenho escolar não dependia apenas dos dons individuais, mas da origem social dos alunos.

Diante dessas constatações, vários estudos surgiram como reação à idéia de que “as escolas não fazem a diferença” propagada pelo “Relatório Coleman”, desde modelos teóricos oriundos da Economia e da Administração (que ganha força na década de 1970-1980), da Psicologia (que mostra como os fatores intra e extra-escolares estão associados ao desempenho cognitivo dos alunos), e da Sociologia da Educação (Teorias da Reprodução).

No Brasil, esse último modelo foi amplamente discutido no meio acadêmico, influenciado pelas contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu, ao denunciar que a educação perdera o seu papel de transformar e democratizar a sociedade, conforme preconizava Condorcet e os revolucionários franceses, ao reproduzir e legitimar as desigualdades sociais.

A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2008, p. 30).

Diante dessa constatação, Bourdieu propõe um novo modelo de interpretação da escola e da educação baseado no conceito de classe social. Para dar corpo a essa tese, o sociólogo utiliza a noção de habitus e arbitrário cultural. A noção de habitus diz respeito a uma “disposição à determinada prática de grupo ou

classe, ou seja, é a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupo sociais que gera estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social”, (AZEVEDO, 2003), ou, no dizer de Bourdieu (apud MICELI, 1987):

sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro.

A constituição do habitus estaria intrinsecamente ligada a condições objetivas que caracterizavam a posição de cada grupo na estrutura social e as suas disposições para a ação. Essas disposições seriam determinadas de acordo com o capital econômico (bens e serviços), o capital social (conjunto de relacionamentos sociais) e o capital cultural institucionalizado (títulos escolares e acadêmicos). Este último, por sua vez, teria o maior impacto sobre o comportamento escolar dos alunos, uma vez que a posse desse capital possibilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares e a aquisição de parâmetros culturais e de conhecimentos considerados legítimos, além de determinar a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino.

Entretanto, o capital cultural presente nesses sistemas de ensino tinha uma perspectiva da classe dominante, cujo capital social possibilitava a inserção dessa classe sem grandes traumas na escola, diferentemente da inserção das classes populares, que estaria fadada ao fracasso escolar. Nessa linha de raciocínio, a escola não seria uma instituição neutra que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, estaria a serviço da reprodução e legitimação da dominação das classes dominantes.

Mas, como esse modelo prevalecera até então? Para Bourdieu, o arbitrário cultural da classe dominante, presente no sistema escolar, seria imposto como uma cultura legítima através da dissimulação, da desvinculação a essa ou àquela classe. Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a exercer, através de

uma violência simbólica, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Essa afirmação ressalta a contribuição de Bourdieu, quando reforça a idéia de não neutralidade da educação e da escola; entretanto algumas de suas idéias passam a ser contestadas. Uma dessas contestações diz respeito à sua afirmação sobre arbitrariedade cultural. Para uma série de autores o conhecimento escolar não pode ser aprioristicamente definido como um arbitrariedade cultural dominante, uma vez que boa parte desse conhecimento “seria epistemologicamente válida e merecedora de ser transmitida” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 33).

Outra crítica ao pensamento bourdieusiano contesta a idéia da inexorabilidade do processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola, uma vez que a organização da escola (projetos políticos e pedagógicos, processos avaliativos, etc.), as experiências profissionais, pedagógicas e docentes dos professores e o capital social e cultural dos alunos das classes populares são variáveis que interferem e devem ser consideradas na formulação de uma sociologia da educação contemporânea.

Charlot reconhece que as contribuições de Bourdieu ao correlacionar “origem social” e “sucesso escolar” se constituem “realmente em uma das aquisições mais sólidas da sociologia da educação”, entretanto considera que não se pode contar apenas com uma análise da sociedade em termos de posições sociais. É necessário considerar também a história dos indivíduos, como eles se constroem e se transformam na relação com o saber. Para ele, o reprodutivismo carrega alguns limites que precisam ser explicitados do ponto de vista epistemológico e propõe uma “leitura positiva” do problema da carência e do fracasso escolar dos(as) alunos(as) das classes populares:

[...] é necessário desenvolver uma análise em termos de posições sociais. É necessário, mas não é suficiente. Deve-se ir além das chamadas sociologias da reprodução. A sociedade é também um conjunto de atividades. Um conjunto de práticas. Não é apenas um conjunto de posições. Se deve analisar a sociedade em termos de atividades, de práticas (CHARLOT, 2005, p. 19).

A análise de Charlot se apóia na crença de que o percurso escolar das pessoas não está determinado, exclusivamente, por processos sociais, mas também por decisões e escolhas dos indivíduos, pela eficácia das práticas pedagógicas de alguns professores e pela questão central de suas pesquisas: o saber como centro da experiência escolar e o que mobiliza o aluno a desejar o saber. Por isso, condena as pesquisas estatísticas que correlacionam a origem social do aluno ao fato de ser bem-sucedido ou fracassado na escola e que colocam a sociologia em “calças curtas”, quando passa a ser associada, principalmente pelos docentes, a uma ciência que mostrou a instituição familiar como algoz do fracasso escolar.

4.2 A Educação Popular

Outro movimento contestatório ao projeto de modernidade se estabelece, durante a década de 1950-1960, no Brasil e em alguns países da América Latina. Em nosso país, apesar da Proclamação da República, da libertação dos escravos e da promulgação da Constituição de 1891 – baseada nos ideários liberais da constituição estadunidense - convivia-se com uma cultura que não rompera com problemas históricos e que denunciavam um distanciamento do projeto de modernidade: a má distribuição da terra, o desemprego, a fome, a discriminação dos negros, a privatização do público, “revelando o distanciamento da representação política de um direcionamento do Estado para o bem comum” (PALUDO, 2001, p. 51).

Diante desse quadro, “novos valores e práticas começavam a emergir reivindicando/contestando a direção dada pelas forças hegemônicas e repudiando a prevalência do autoritarismo e da coerção entre Estado e Sociedade (principalmente com as classes populares)” (Ibid., p. 53) através de organizações de esquerda já

consolidadas⁶ de movimentos de estudantes, professores e religiosos progressistas:

Desenvolvem-se o Cinema Novo, o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CPCs), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o teatro que se engaja com as necessidades e desejos populares; surgem, ainda os primeiros Centros de Educação Popular e há um grande crescimento dos movimentos de moradores nos bairros. Há uma articulação da Frente Ampla, movimento de apoio às reformas de base de Jango; ganha estrutura um certo “cristianismo” que se volta para os pobres e com um trabalho intenso entre os jovens, para que estes participassem da vida política; é divulgada a teoria de Paulo Freire, em que a preservação da cultura popular e a conscientização como ferramentas para os processos transformadores passam a ser preocupações dos que trabalham com as classes populares (ibid., p. 49).

Esses movimentos denunciavam a necessidade da ampliação e universalização dos direitos civis, políticos e sociais, sonegados no projeto de modernidade brasileiro, que se mantinha distante do ideário sob o qual se erigiu⁷, fundamentado em um modelo de sociedade autoritário, onde “todas as relações tomam a forma de dependência, de tutela, da concessão, da autoridade e do favor (jamais do direito)” (CHAUÍ, 1994, p. 48) e passam a constituir um modelo alternativo de sociedade baseada no “desejo, na esperança e no compromisso ético com a ampliação dos espaços de inserção/integração social” (PALUDO, 2001, p. 29).

Essas reivindicações surgem no auge da dicotomia ideológica entre esquerda/direita estabelecida pela Guerra Fria, e, de acordo com Vicentini e Dorigo (apud PALUDO, 2001, p. 51), foram frutos do modelo do processo de industrialização, inaugurado pelo governo populista de Getúlio Vargas, que expandiu o proletariado urbano que, por sua vez, passou a exigir muito mais que as garantias trabalhistas promulgadas pela Consolidação das Leis Trabalhistas.

Exigiam, além das reformas estruturais da sociedade, uma distribuição de renda global.

⁶Movimento Operário, Partido Comunista e Movimento Sindical de inspiração de esquerda que se consolidam durante as primeiras décadas do século XX no Brasil.

⁷De acordo com Paludo (2001, p. 49) a Proclamação da República com características liberais e a Constituição de 1891, inspirada no modelo norte-americano não garantiu a ruptura com um Estado marcadamente autoritário e centralizador.

Os trabalhadores acabaram se voltando para o Estado, a quem estavam atrelados, e de lá veio o projeto de distribuição de renda: as reformas de base. Neste momento, o Estado deixou de atender aos interesses das elites, ou seja, o populismo deixou de ser um instrumento usado em benefício da burguesia (VICENTE; DORIGO apud PALUDO, 2001, p. 51).

Esse deslocamento do modelo populista e o apoio de interesses e interferências internacionais despertaram uma reação conservadora da elite brasileira que promoveu então, “o desmoronamento do velho Estado Populista (e de seu arcabouço) e a criação de um “novo estado” através do golpe militar de 1964 e do novo regime ditatorial que surgiu, desmoronando, naquele momento, qualquer possibilidade de um projeto alternativo de sociedade proposto pelos movimentos contestatórios que passaram à clandestinidade.

Entretanto, essas experiências sobreviveram e se articularam, através das “redes subterrâneas”, dos “vínculos orgânicos” durante a ditadura militar. Nas décadas de 1970-1980 esses movimentos ressurgem, diante do quadro que passa a se configurar no Brasil e no mundo, a exemplo da crise econômica internacional que anunciava o fim do milagre econômico brasileiro; da crise do petróleo; da denúncia da crescente concentração de renda e do aumento da especulação financeira; da pressão internacional, que exigia regimes democráticos formais; bem como do “levante” reivindicatório das classes populares, as quais exigiam melhores condições de vida (PALUDO, 2001, p. 52).

Essas circunstâncias circunscrevem o Campo Democrático e Popular (CDP), formado pela composição de novas matrizes que ressurgem dos movimentos sociais da década de 1960. Os novos movimentos sociais surgem e, apesar de concepções diferentes sobre as classes populares e da maneira de estabelecer relações culturais, possuíam um “vínculo orgânico” representado pela urgente tarefa de redemocratizar o país, onde:

Seus delineamentos ou contornos eram constituídos pelo desejo de transformar o povo (parte dele) em “sujeitos de sua própria história”, pelo projeto futuro de sociedade a ser construído, pelo conteúdo democrático e popular de suas reivindicações e falas, pela inovação de suas práticas que pode ser simbolizada na democracia participativa, e pela solidariedade presente nos momentos necessários (PALUDO, 2001, p. 63).

Assim, o Campo Democrático e Popular (CDP) congregava diversas

frentes de atuação representadas por diversas organizações e movimentos sociais e populares: as CEBs, o CIMI, a CPT e as Pastorais da Juventude, a Pastoral Operária, a Pastoral da Criança - todas ligadas ao setor progressista da Igreja Católica e referenciadas pela Teologia da Libertação -; as associações e os movimentos comunitários; a Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS), o Movimento Sindical rearticulado através da CUT, associada ao sindicalismo combativo e CGT, que congregou o chamado sindicalismo de negócios e de resultados; Movimento Negro Unificado e o Partido dos Trabalhadores.

Corroboramos com Paludo (Ibid., p. 65) quando afirma que as conexões interativas estabelecidas entre os intelectuais orgânicos e as classes populares representadas pelo CDP viabilizaram a constituição de “uma nova concepção e prática da educação ou ‘qualificação humana’ do popular sintetizada na expressão ‘Educação Popular’, indicando um novo ideário e metodologias para as práticas educativas populares”. Para Brandão (2002), a educação popular não é “escola” pedagógica, mas uma vocação da educação que emerge como algo novo, como uma experiência liminar e contestatória. Talvez por essa razão, muitas vezes é desconsiderada pelos estudiosos da educação brasileira que se

orientam por uma perspectiva crítica nem sempre deixam claro que a ‘Educação Popular’ representa uma das concepções de educação que inicia sua gestão como o projeto de modernidade brasileiro e latino-americano, cujos contornos se inovam e começam a se delinear de forma clara, ganhando adesões nos anos 60 e aprofundando-se nas décadas de 70 e 80. (PALUDO, 2001, p. 53).

Essa “indiferença” ou “desconhecimento” pode ser atribuída ao fato da Educação Popular ter uma ligação ontológica com espaços não-governamentais e movimentos sociais distantes do escopo do sistema oficial de educação. Entretanto, as contribuições e influências desse paradigma educacional nos discursos e práticas educativas, a partir da década de 1980, estão presentes nos programas de políticas educacionais de vários municípios e estados brasileiros, associadas a “nomes como ‘administração popular’, ‘governo democrático’, ‘escola cidadã’, ‘escola plural’, ‘escola candanga’, ‘constituinte escolar’, ‘orçamento participativo’”. (BRANDÃO, 2002, p. 135), influenciando sobremaneira o fazer pedagógico de muitos educadores e as políticas públicas educacionais.

Essa fazer pedagógico estava pautado nas contribuições de Paulo Freire, que, ao denunciar a concepção de educação bancária e opressora, presentes no modelo de educação, de escola e de sociedade vigente no projeto de modernidade. Além disso, anunciava os pressupostos de uma pedagogia em favor do oprimido, da esperança e da autonomia, comprometida com a construção de sujeitos críticos e comprometidos com sua ação no mundo, fundamentada no diálogo e na educação como prática de liberdade.

Os pressupostos da pedagogia freireana tornaram-se referências no campo da Educação Popular e no campo da educação formal. Além de que a sua extensa produção bibliográfica serve de parâmetro para experiências realizadas na América Latina e em vários países do mundo.

Entretanto, é necessário registrar que a luta pela redemocratização do país na década de 1980 não pode ser comparada às lutas por reformas de base da década de 1960. No hiato que se estabeleceu entre esses dois períodos há uma reelaboração e redefinição das formas de representação e significação social. Para Silva (1997), essa redefinição fazia parte de um processo global das esferas social, política e pessoal, para criar e recriar um clima favorável à visão social e política neoliberal e neoconservadora que começara a se instalar como contraface do discurso da democratização.

O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado. O neoconservadorismo é constituído por aqueles grupos que pregam uma volta aos antigos, tradicionais e “bons” valores da família e da moralidade. (SILVA, 1997, p. 26).

Paradoxalmente, à medida que defende o Estado Mínimo e a livre iniciativa como alternativa para a crise do Estado do Bem Estar Social, o projeto neoliberal favorece o surgimento de novas organizações e movimentos sociais (populares ou não), ao delegar a essas organizações e movimentos, atribuições e responsabilidades outrora da esfera estatal. Esse projeto, a priori, foi apontado por alguns estudiosos como um desmoronamento desses movimentos, pois, ao serem cooptados pelo discurso hegemônico enfraqueceram e se distanciam da sua gênese: uma postura de denúncia e anúncio de um projeto alternativo de sociedade.

O fato é que as duas previsões foram materializadas na prática: por um

lado tivemos movimentos que perderam espaço e se distanciaram de sua proposta e prática numa perspectiva popular, e por outro tivemos, também, uma nova reconfiguração desses movimentos: os novos movimentos sociais, cujas bandeiras de lutas extrapolam a questão de classe social presente entre os anos de 1960 - 1980 trazem para o seu escopo as discussões sobre identidade, diversidade, relações de gênero, geracionais e étnicas. Questões que passam a fazer parte das discussões em diversas esferas da sociedade contemporânea e que ocupam lugar de destaque a partir da participação dos intelectuais orgânicos desses novos movimentos em espaços decisórios da sociedade civil e política.

No tocante a políticas públicas de educação, presenciamos, a partir da eleição de um governo de esquerda, em 2002, a participação de representantes desses movimentos em cargos estratégicos do primeiro e segundo escalão de governo, cuja participação e articulação com os movimentos de base do qual faziam e fazem parte, possibilitou-lhes a inclusão de reivindicações históricas em projetos e políticas de governo. No campo educacional, a implementação da lei 10.639/2003, que preconiza a obrigatoriedade da história da África e dos africanos no currículo do Ensino Fundamental, é uma conquista para a sociedade brasileira, mas também o reconhecimento de lutas históricas do movimento negro organizado.

Ocorre que esse processo de contraposição ao modelo hegemônico neoliberal se apresenta como um modelo alternativo, o qual convive dialeticamente com o movimento que elimina da agenda política as demandas democratizadoras do período pós-ditatoriais que começaram a generalizar-se na América Latina através da mercantilização e introdução do conceito de qualidade em espaços para além da economia e administração. Assim, no campo educacional, presencia-se a substituição do discurso da democratização pelo da qualidade, “expressão de certas opções políticas de cunho claramente conservador e de sentido reagente que hegemonomizam o cenário latino-americano contemporâneo” (PALUDO, 2001, p. 117).

4.3 O paradigma econômico

Outra característica da crise da modernidade no século XX são as transformações mundiais que ainda estão em curso no século XXI, caracterizada

pela terceira revolução industrial, pelo fenômeno da globalização, pelo neoliberalismo como nova doutrina econômica e pelo desmantelamento do Estado de Bem-Estar.

No campo educacional, essas transformações subsidiam, assim como em outros momentos da história da educação ocidental, a incorporação de novas categorias para compreender o fenômeno educativo e para repensar, reelaborar e implementar políticas educacionais e práticas educativas.

Dessa forma, ao lado de discussões que elegem a educação popular como uma alternativa de enfrentamento da falência do projeto de modernidade, encontramos propostas que não consideram essas transformações como falência ou mesmo crise, mas como uma continuidade do projeto de modernidade, que está naturalmente seguindo o seu curso.

Nessa linha de pensamento, o problema da desigualdade na modernidade não diz respeito à esfera produtiva, mas à esfera da política, na distribuição diferenciada do poder, ou à esfera cultural e na distribuição desigual das oportunidades do poder. Essa linha de raciocínio é terreno fértil para o desmantelamento do Estado de Bem-Estar, que se transforma naquele momento no algoz responsável por tal situação, quando não cumpriu o seu papel, qual seja, atender a todos de maneira igualitária e eqüitativa.

Para Giddens é desnecessária a criação de novos termos para explicar essas transformações, que são conseqüências da própria modernidade. Para ele, a modernidade ao romper com as ordens sociais tradicionais, hegemônicas até o século XVIII, em detrimento das instituições modernas, estabelece uma descontinuidade histórica, expressa no ritmo das mudanças que a era da modernidade põe em movimento, assim como no escopo de abrangência dessas mudanças e na interferência dessas mudanças na própria natureza das instituições modernas:

[...] tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano de extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo. (GIDDENS, 1990, p. 21).

Harvey (1996), ao reconhecer a difícil tarefa de definir o fenômeno da pós-modernidade, apresenta alguns traços que marcam a condição pós-moderna

emergente a partir da década de 70 do século passado, dentre eles a transformação de novas formas de produção e, conseqüentemente, a implantação de novas formas organizacionais de trabalho; a utilização de novas tecnologias no manejo virtual do capital, a produção multiplicada dos bens e as novas necessidades de satisfação diante da grande disponibilidade de produtos, a brevidade do tempo de giro na produção que envolve acelerações paralelas na troca e consumo. Para Santos o paradigma da modernidade está na encruzilhada entre a regulação e a emancipação social, diante da “relação promíscua” que estabeleceu com o capitalismo como modo de produção dominante.

O paradigma da modernidade é um projeto sócio-cultural muito amplo, prenhe de contradições e de potencialidades que, na sua matriz, aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social. A trajetória social deste paradigma não é linear, mas o que mais profundamente a caracteriza é o processo histórico da progressiva absorção ou colapso da emancipação na regulação, da conversão perversa das energias emancipatórias em energias regulatórias, o que em meu entender se deve à crescente promiscuidade entre o projeto de modernidade e o desenvolvimento histórico do capitalismo particularmente evidente a partir dos meados do século XIX. (SANTOS, 2008, p. 137).

A conversão perversa a que se refere Santos torna-se possível com o desmoronamento do Estado do Bem-Estar e do Socialismo Real, que abre uma lacuna que passa a ser ocupada pela Teoria Econômica, que introduz um modelo monetarista⁸, notadamente neoliberal, como alternativa produtiva para a falência do projeto de modernidade.

Uma teoria que se concretiza na década de 1970, com a política de “ajuste estrutural” que emanaram da conjuntura política e econômica dos Estados Unidos, associada ao endividamento dos países em desenvolvimento e à ineficácia do setor público, e que “ênfatizava uma visão dominante sobre a maneira como as economias em crise deveriam se reorganizar para recuperarem o caminho do crescimento” (CARNOY, 2002, p. 72).

⁸ Doutrina econômica defendida por Milton Friedman, economista estadunidense, que propôs a implantação, com sucesso da redução gradativa do poder do Estado com a privatização de empresas estatais cuja atuação privilegiava a eficiência política em detrimento da econômica, provocou o aumento do desemprego, a baixa da produção e a riqueza e, conseqüentemente, o aumento da pobreza da sociedade.

Para dar sustentação e legitimidade a esse ajuste estrutural, montam-se estratégias em nível global com vistas a atender a lógica neoliberal: a criação de um “léxico liberal” veiculada pela *mass media* como canal de transmissão da doutrina liberal. Para Silva (1997, p. 13-4)

O que está em jogo não é apenas a reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o público e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista.

Para o autor, a redefinição por que passa a educação nesse período é traduzida pelas estratégias que passaram a ser empreendidas de forte cunho econômico, através de reformas pedagógicas que buscam conquistar o apoio popular, formuladas por “pedagogos da livre iniciativa e do livre mercado”. Assim, a problemática vivenciada cotidianamente nas escolas públicas passa a ser analisada do ponto de vista do mercado, como resultado “de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte dos professores e administradores educacionais, como conseqüência de métodos ‘atrasados’ e ineficientes de ensino e de currículo inadequados e anacrônicos”.

Esse discurso, fortemente veiculado pela mídia, conquista por um lado o apoio popular e de diversos segmentos especializados, e por outro, pessoas e grupos se constituem como forma de enfrentamento a esse modelo que defende a utilização das categorias pertinentes à gerência e administração de recursos humanos e materiais para compreender e solucionar problemas da educação.

É nesse contexto que ganha força o discurso da Gestão da Qualidade Total em Educação, cuja premissa básica é de que os problemas da educação institucionalizada se devem essencialmente a administração, e do discurso da Teoria do Capital Humano como um conjunto de capacidades e conhecimentos humanos que impulsionam o desenvolvimento econômico e equalização social.

Seguindo esse raciocínio, o pensamento neoliberal transforma as questões políticas e sociais em questões meramente técnicas, para compreensão e

solução dos problemas educacionais. Nesse viés, a educação passa a ter um papel estratégico na formação dos novos sujeitos necessários à nova ordem que se avizinhava, através da conformação das escolas que preparassem seus alunos/as para a competitividade do mercado nacional e internacional e através da transmissão de idéias que fortaleçam a excelência do livre mercado e da livre iniciativa.

No movimento de globalização e de reestruturação capitalista, a educação e valorização da atividade docente vêm sofrendo mudanças significativas. No esteio dessas mudanças encontramos, nas décadas de 1980 e 1990, e na primeira década do século XXI, uma vasta produção acadêmica sobre o papel da escola e sobre as funções a serem desempenhadas pelos professores para atender às novas demandas postas:

[...] a educação e suas organizações, tendem a “a ser relativizadas na sua importância, designadamente no que concerne ao fornecimento de informação e legitimação do próprio conhecimento, uma vez que, perante o mercado global de aprendizagem, o ‘sistema educacional está a torna-se um entre muitos fornecedores do conhecimento, e vê-se obrigado a ter de competir com outros que estão também, a oferecer as suas próprias qualificações. (P. JAVIS, 1999, p. 39 apud ESTEVÃO, 2002).

Nessa perspectiva, o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica é condição *sine qua non* para a sobrevivência dos seres humanos numa sociedade de caráter incerto, efêmero e competitivo. A centralidade dada ao conhecimento na ideologia neoliberal remete à idéia de que, para sobreviver nessa sociedade urge investir na aquisição de competências compatíveis com as novas demandas constituídas.

São essas mudanças na direção do desenvolvimento econômico e no reordenamento político que se correlacionam com as políticas públicas desenvolvidas na área de educação e as reorientações político-pedagógicas e didático-pedagógicas que reorientam a cultura escolar, as práticas profissionais e pedagógicas e docentes dos professores e os modelos de formação continuada ofertados que nos propomos a discutir no próximo capítulo.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE(S) DOCENTE(S) – DISCURSOS QUE SE ENTRECruzAM

5.1 O cenário educacional brasileiro

Durante a última metade do século XX, o papel do Estado enquanto instituição forjada na modernidade sofreu reinterpretações tendo em vista as mudanças estruturais ocorridas nesse período. Da concepção de Estado de Bem-Estar Social à concepção do Estado Mínimo há uma verdadeira mudança nas demandas postas para a sociedade em suas diversas instâncias. Nesse momento, o mundo ocidental está vivendo a influência dessa segunda concepção através de políticas transnacionais, globalizadas e globalizantes.

No campo educacional, há uma reedição da Teoria do Capital Humano, sintetizada no conjunto de capacidades e conhecimentos humanos que se transformam em força-motriz do desenvolvimento econômico e da equalização social, de forma que, para que haja crescimento econômico, seria necessário investir na formação de capital humano, por meio da educação.

Essa exigência, que traz para o campo educacional elementos da cultura econômica e da administração, passa a fazer parte de um movimento internacional, subsidiado pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, que passa a interferir na organização dos Estados Nacionais.

Nesse universo, onde a política neoliberal toma força propondo uma nova ordem mundial baseada na desregulamentação da economia dos Estados Nacionais e pela globalização das economias mundiais, categorias como competências, qualidade, empregabilidade, flexibilidade, passam a ser cunhadas e trazem para o campo educacional demandas outrora não existentes.

Nesse contexto, conceitos como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseado no conhecimento”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, ganham força. A reconfiguração social proposta por essa linha de raciocínio atribui ao conhecimento lugar central em um novo modo de produção assentado numa “economia globalizada, cujas atividades estratégicas, fundamentais – como a inovação, os capitais, e a gestão da empresa - funcionam na escala

planetária em tempo real [...], graças aos recursos tecnológicos proporcionados pelas telecomunicações, sistemas informáticos, microeletrônica e redes informatizadas” (CARNOY, 2002, p. 22-3).

Essa revolução na forma dos seres humanos, de se relacionarem em tempo e espaço reais, possibilitada por essas novas tecnologias, impõe sistemas de produção flexíveis em detrimento dos sistemas estáveis padronizados do fordismo. Ou, no dizer de Harvey (1996, p. 140) “a passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulação política social bem distinta” passa a exigir o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica como possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O conhecimento passa a ser considerado uma mercadoria-chave.

Nessa perspectiva, a ideologia da sociedade do conhecimento surge para legitimar o novo modo de produção que se estabelece, baseada em um modelo econômico neoliberal e nos processos de globalização que interferem nas esferas políticas, econômicas e culturais da sociedade, conforme caracterizam Burbules & Torres:

[...] em termos econômicos, uma transição de formas fordistas a pós-fordistas de organização do local de trabalho; um aumento de publicidade nos padrões de consumo internacionalizados; uma redução de barreiras ao fluxo livre de mercadorias, trabalhadores e investimentos entre fronteiras nacionais; e, conseqüentemente, novas pressões sobre os papéis do trabalhador e do consumidor da sociedade; em termos políticos, uma certa perda da soberania do Estado-nação ou, pelo menos, a erosão da autonomia nacional e, conseqüentemente, um enfraquecimento da noção de “cidadão” como um conceito unificado e unificante, um conceito que possa ser caracterizado por papéis, direitos, obrigações e status precisos; em termos culturais, uma tensão entre as maneiras como a globalização produz mais padronização e homogeneidade cultural, enquanto também produz mais fragmentação com a ascensão de movimentos locais [e] uma terceira alternativa teórica [que] identifica uma situação mais conflituosa e dialética, com a homogeneidade e a heterogeneidade culturais aparecendo de maneira simultânea no cenário da cultural (BURBULES; TORRES, 2004, p. 19)

Entretanto, apesar do reconhecimento de que a globalização é um fenômeno multifacetado, é no aspecto econômico que ganha a visibilidade e passa a determinar um modelo econômico hegemônico que vai a interferir nas diversas esferas organizacionais da sociedade moderna ocidental.

No campo educacional, na década de 1990, esse modelo é amplamente difundido por organismos que propõem a expansão de um sistema educativo mundial e defendem a adoção de um sistema de escolarização institucionalizada, amplamente uniformizada, ao lado de uma difusão mais global de uma ideologia educacional.

Esse modelo pôde ser percebido nas reformas educativas levadas a efeito desde o final da década de 1970, no Brasil e em outros países da América Latina, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, subsidiadas por uma agenda das “organizações bilaterais, multilaterais e internacionais que privilegiava e impunha de modo direto certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes” (BRANDÃO, 2004, p. 19).

Esse quadro justifica o deslocamento do papel do Estado, que deixa de ser “responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”.

Nesse sentido, o discurso e as práticas educacionais desse período foram marcados por reformas educacionais que tinham o claro propósito de ajustamento à nova ordem globalizada e a adesão incondicional às proposituras dos organismos internacionais. Esses organismos podem ser aglutinados em torno de duas grandes tendências, de acordo com Paludo (2001, p. 156-7):

De um lado as que emanam da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizado em 1990, na Tailândia e que parece ser mais sensível às organizações pertencentes à família Organização das Nações Unidas, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, de outro, as organizações que se articulam em torno do Fundo Monetário Internacional, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A primeira tendência defende a educação como um dos fatores essenciais para o crescimento econômico e para o desenvolvimento social, cujo escopo de atuação deve promover a escolarização básica como sinônimo de direito e garantia para os pobres responderem às necessidades básicas de aprendizagem, que se referem tanto

aos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar a aprendendo. (JONTIEM, 1990, p. 1)

Outro escopo de atuação a que se refere essa tendência diz respeito a uma concepção de educação mais ampla, que se daria por toda vida, de forma permanente e para além dos espaços formais. Dessa forma, valorizam-se todos os esforços educativos realizados pelas mais diversas organizações da sociedade, na perspectiva de elevar a qualidade de vida das crianças, das pessoas adultas, dos trabalhadores, com vistas a universalização do acesso e da promoção da equidade social. Ainda segundo Paludo, essa concepção educativa disseminada a partir de uma concepção de desenvolvimento humano é profundamente incoerente, posto que está inserida na lógica da nova ordem mundial, quando:

Não desnuda nem confronta suas proposições com o atual modelo que tem o mercado como regulador não só da economia, como também de toda a vida humana e social, inclusive a educação. Não confronta, igualmente, de forma suficiente e forte a imoralidade de países que, por meio de organizações financeiras, impõem, e governos que aceitam, à mercê das evidentes conseqüências, ajustes que penalizam as grandes maiorias dos países pobres e em desenvolvimento e o gênero humano como todo. Finalmente, não explicita de forma clara que os problemas do sistema educacional não são somente, e principalmente, decorrência de um mau gerenciamento administrativo e financeiro das escolas, relacionando-se diretamente com as bases do projeto de modernidade, que embora sofram metamorfoses em cada crise, permanecem hegemônicas. (PALUDO, 2001, p. 54)

Quanto à segunda tendência, representada por organismos como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), esta tem papel determinante na concepção e implementação de políticas educativas dos países em desenvolvimento, cuja concepção de educação centra-se no modelo de capital humano. Investir em educação é possibilitar aos indivíduos o ingresso no mundo do trabalho

A melhoria das aptidões e da capacidade do trabalhador é essencial para o êxito econômico numa economia global cada vez mais integrada e competitiva. Os investimentos em capital humano podem melhorar o padrão de vida familiar, expandindo as oportunidades, aumentando a produtividade, atraindo investimentos de capital e elevando a capacidade de auferir renda. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 42).

Nessa concepção há uma reedição da Teoria do Capital Humano, formulada e implementada por Schultz, nas décadas de 1950-60. O padrão de acumulação do capital não era mais o modelo desenvolvimentista industrial, passando a ser substituído, na década de 1990, por uma economia globalizada, flexível e descentralizada.

O capital humano passa a ser construído através do investimento necessário para aumentar a produtividade da mão-de-obra e o bem-estar econômico do trabalhador e sua família, através da “aquisição de aptidões básicas como a alfabetização e as quatro operações, bem como das aptidões mais especializadas e a capacidade de desempenhar tarefas complexas e a organizar o trabalho de terceiros”. (ibid, p. 42).

Essa “nova concepção” de capital humano se apóia no processo de desregulamentação e abertura econômica que caracteriza os ajustes estruturais neoliberais marcada pela estreita correlação entre educação, competitividade, mercado e produtividade. Nessa perspectiva, surgem as reformas educacionais que tem como justificativa a crise por que passa a educação naquele momento, uma vez que, assim como as outras instâncias do Estado do Bem-Estar Social, não correspondem às leis do mercado e passam a ser avaliadas negativamente.

Fenômenos como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, entre outros problemas educativos, passam a ser atribuídos à improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão administrativa, e dessa forma a solução passa pela reforma administrativa e da qualidade dos serviços educacionais, tendo como referência a análise econômica para o sistema educacional.

Diante desse conjunto de prioridades apresentados pelas duas tendências, seja pela coerção ou consenso, ou ambas, simultaneamente, novos direcionamentos políticos e econômicos são implementados no Brasil. Nesse processo, como em outros momentos da história, a educação apresenta-se novamente como catalisadora de novos padrões culturais, aprendizagem e

comportamentos exigidos pela nova materialidade do processo de desenvolvimento, buscando torná-lo hegemônico.

Assim, apesar do avanço da compreensão da educação como direito humano para além da subordinação à esfera de produção defendida pela Conferência Mundial de Educação Para Todos; apesar de todo um movimento de renovação pedagógica promovida por diversos organismos da sociedade civil, que propunha a articulação da educação formal ao movimento de retomada dos direitos civis, sociais e políticos; apesar do movimento de redemocratização pós-ditadura representado pela reforma da Constituição de 1988, do Movimento pelas Diretas Já em 1984, da disputa eleitoral em 1989, presenciamos no Brasil a materialização de um modelo neoliberal fortalecido pelas transformações ocorridas em nível mundial e pela crise que se instala nos movimentos sociais e populares.

Para Frei Betto (2002), o fracasso do socialismo real na Europa, a ofensiva da mídia centrada no consumismo, a corrupção grassa entre os políticos, as divisões internas entre partidos e grupos de esquerda, são alguns dos aspectos que favorecem a despolitização, o desinteresse em participar ou acreditar em ações de cunho político como forma de enfrentamento às situações de exclusão de sociedade, contribuindo para a ascensão do neoliberalismo e também promovendo a des-historização do tempo, marcado pela cultura do “aqui e agora”, que negligencia a necessidade de pensar projetos coletivos, permanentes e nem sempre de realização imediata.

É nesse contexto que as políticas neoliberais no campo educacional ganham força e adeptos nos mais diversos segmentos da sociedade e consolidam uma reforma educativa que recebe apoio dos bancos multilaterais, com o objetivo de desestruturar o investimento do Estado nas políticas públicas sociais.

Para Haddad (1998) essa ofensiva apresenta algumas características: a focalização do gasto social, com ênfase no ensino fundamental de crianças e adolescentes; a descentralização do ensino fundamental através da municipalização; a privatização de serviços educacionais prestados a instituições públicas de ensino; a desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais às diretrizes legais instituídas em legislações anteriores que serviam a um modelo de desenvolvimento/intervencionista; a regulação através de instrumentos que garantem ao governo central o controle do sistema educacional, através da avaliação do sistema educacional, da fixação de parâmetros curriculares

nacionais e da formação dos professores. No Brasil, essas características tomaram a forma de políticas públicas de governo durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, no período compreendido entre 1995-2004, que se pautou, de acordo com Dantas e Sousa Junior (2008), na defesa da realização da reforma do Estado desenvolvimentista/intervencionista que vigorava até então, e que, segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE estava em crise, definida como:

uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do Bem Estar Social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) superação da administração pública democrática. (PDRAE, 1995, p. 3).

No campo educacional, o Governo FHC aderiu incondicionalmente às proposituras dos organismos internacionais, através de leis, planos e programas federais que especificam as diretrizes nacionais das políticas públicas de educação no Brasil, tais como: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996); o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997). Esses documentos subsidiaram as reformas educacionais brasileiras na década de 1990, tendo como referência a análise econômica “expressa na redução de custos e na análise custo-benefício como critérios centrais” (PALUDO, 2001, p. 161), além de algumas prioridades que marcaram a lógica educacional brasileira daquele período, dentre elas:

a capacitação dos docentes em serviço, com o propósito de diminuir os gastos com a formação prévia e esquemas descentralizados na oferta de tal capacitação”; medidas destinadas a melhorar a qualidade do ensino, tais como ênfase na tecnologia educativa e no livro texto em particular, maior concentração nas matérias consideradas básicas para o aprendizado futuro: língua, ciência – associada a capacidade de solução de problemas e à matemática; aumento do número de aluno por professor: não menos de 40; instauração de vários turnos a fim de melhor utilizar o espaço; tempo maior de dedicação dos professores ao ensino, entre outros; e a avaliação dos estabelecimentos considerando os resultados em termos de aprendizagem dos alunos e custos por diplomado com implementação de sistemas nacionais de avaliação de resultado.

Essas prioridades foram materializadas sob a égide da Pedagogia da Qualidade Total, através de uma agenda nacional hegemônica, possibilitada através de estratégias consensuais e/ou coercitivas. O consenso se deu através de estratégias midiáticas de reelaboração e redefinição das formas de representação e significação social predominantes até então, que deslocou a problemática de questões outrora de responsabilidade do espaço público, social e político para o âmbito da iniciativa individual:

Nesse contexto, é ilustrativo registrar o tipo de propaganda governamental que tem sido veiculado pela mídia. Destaco: “Acorda Brasil, tá na hora da escola!” os empresários falando da importância da escola; a propaganda do governo: “Um grande país começa na sala de aula” (aqui se explicita essa ênfase do tempo pedagógico dentro da sala de aula); “Educação, prioridade nacional, tarefa de todos” (e não tarefa do Estado); “Educação. Só assim resolveremos o problema do Brasil” (GERALDI, 2003, p. 111)

Essas estratégias vão ao encontro de uma lógica neoliberal que se utiliza da sofisticação do espetáculo midiático para garantir “simultaneamente, estabilidade e permanência ao poder e sua adaptabilidade, flexibilidade e dinamismo para responder as conjunturas. A competição pública não se faz entre partidos, ideologias ou candidatos, mas entre imagens que disputam valores como ‘credibilidade’, ‘confiabilidade’, ‘respeitabilidade’, ‘inovação’, ‘prestígio’ (CHAUÍ, 1992, p. 386).

Esses valores passam a fazer parte do discurso oficial e se espraiam no senso comum, haja vista que expressões como “qualidade na educação”, “competências”, habilidades”, “resultado esperado”, se integram no discurso dos professores, gestores, pedagogos, das famílias e dos próprios alunos, ainda que não tenham participado das discussões e elaborações dessas políticas. “O debate desloca-se para a responsabilidade da escola e da comunidade e para a necessidade da gestão da educação e dos meios empregados no processo ensino-aprendizagem serem realizados com qualidade total” (PALUDO, 2001, p. 174).

Na defesa e disseminação dessa crença, o governo brasileiro propõe e promove, no campo específico da educação, dentre os seus diversos programas e ações, o Programa Nacional do Livro Didático, a Merenda Escolar, o Programa de Fortalecimento do Conselho Escolar, a Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, o Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, a publicação e disseminação

dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os Programas de Formação Continuada para os professores do Ensino Fundamental e o Sistema de Avaliação Institucional.

Nesses programas e ações a ênfase recai sobre o resultado a ser alcançado, numa perspectiva mercantilista da educação, tendo como justificativa a implantação de um modelo de educação que por sua vez atenderia as novas demandas do modelo de desenvolvimento assumido pelo governo FHC. Apesar dessas estratégias, esse modelo não foi aceito consensualmente pela sociedade como um todo. Vale a pena recordar os embates em torno da aprovação da LDBEN 9.394/96, a resistência dos professores, para não dizer dificuldade, em incorporar as orientações conceituais e metodológicas dos PCNs, a “pseudoparticipação” da comunidade escolar à frente dos Conselhos Escolares, a fragilidade do controle social em fiscalizar a aplicação de recursos orçamentários para a educação nos diversos municípios brasileiros, o boicote ao ENEM, ENADE, ENCCEJA, entre outros.

Para Geraldi (2003), a urgência da implantação de uma educação de qualidade que impunha à escola a tarefa de preparar futuros trabalhadores com competências e habilidades para atender às exigências da nova ordem internacional fortalecida no final do século XX e início do século XXI não era compactuada por todos. A supervalorização e a proteção do tempo pedagógico, a responsabilização atribuída aos docentes pelos produtos gerados pelo processo educacional, a denúncia do descaso e indiferença dos gestores e professores com o “produto final” aprendizagem do aluno, foram algumas das máximas disseminadas pelo Governo FHC que não foram aceitas pelos professores, gestores, entidades de classes.

Ainda assim, a hegemonia desse modelo foi assegurada pela “centralidade do controle pulverizado em toda a sociedade e sobre todos os agentes de produção” (GERALDI, 2003, p. 115) obtido pelo acompanhamento do desempenho das escolas através dos resultados do sistema de monitoramento e avaliação do Ministério da Educação, que tinha como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais. Apesar de o discurso oficial propagar a autonomia da escola e dos professores quanto à adesão aos PCNs, contraditoriamente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 1999, atrelava-o ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ao domínio das competências e habilidades preconizadas naquele documento, conforme denuncia Geraldi:

Nesse contexto, vocês, professores e professoras, grupo de professores da escola, podem fazer tudo o que quiserem em aula e na escola, só que seus alunos serão avaliados com base no que propôs a Cartilha dos PCNs, e os resultados serão do conhecimento de todos e vão repercutir no seu salário (direito ou não a gratificações); na escola (pode ganhar ou perder verbas). Se você agüentar tudo isso, então pode ter toda a autonomia porque não é obrigatório (GERALDI, 2003, p.119).

Entretanto, esses mecanismos coercitivos não eram suficientes para garantir a implantação do modelo neoliberal de educação, de forma que se presencia, naquele momento, uma série de ações e medidas que visavam a sua disseminação. É nesse contexto que as políticas de formação continuada de professores passam a ocupar uma posição significativa e crescente no cenário educacional. É a partir desse cenário que analisamos a identidade docente em contextos de formação continuada.

5.2 As práticas de formação continuada no Brasil

Por que eleger as ações e políticas de formação continuada como corpus de nossa pesquisa? Qual a relação existente com a construção da identidade docente? De que maneira o discurso pode ser compreendido numa perspectiva de análise que possibilite a relação entre formação e identidade? Para responder a essas questões optamos por partir do discurso dos profissionais da educação como objeto de estudo por compreender que

a identidade do sujeito-professor como um processo em (re)construção quando esse fala de sua história, nos possibilitará um outro olhar sobre o que está em jogo em sua formação, oportunizando-nos a (re)pensar e a (re)direcionar o trabalho com a formação de professores problematizando a tendência a homogeneização do sujeito e de sua formação. (ECKERT-HOFF, 2004, p. 314),

Nesse cenário, destacamos dois elementos essenciais para a nossa investigação: o(a) professor(a), enquanto sujeito de conhecimento, que está constantemente interpelado ideologicamente pelo discurso pedagógico, marcado

pela polissemia de termos, conceitos, significados, diretrizes, orientações, que demandam atribuições de diversas naturezas; e a formação continuada, como um acontecimento que se materializa sob concepções, modelos e práticas diversificadas advinda das vozes dos diversos sujeitos e instituições envolvidos e interessados no resultado dessa formação. Interessa-nos, portanto, a relação que se estabelece entre ambos. Entendemos que a formação docente, e em particular a formação continuada, configura-se como um terreno fértil para os debates e produções acadêmicas no que se refere às repercussões das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 no Brasil, seja pela necessidade de preparar os professores para o enfrentamento das demandas sociais postas à educação, seja pelas novas exigências impostas ao exercício da docência, conforme preconiza os artigos 2º e 13º da LDB 9.394/96, respectivamente:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nesses dois artigos, o texto da lei demarca bem as expectativas e exigências em relação aos sujeitos centrais do processo de ensino e aprendizagem escolar: o educando e os docentes. Com o movimento de democratização da educação no Brasil, que toma forma e força durante a década de 1970 e se consolida nas décadas seguintes, a entrada de representantes das camadas mais empobrecidas da sociedade põe em cheque a falta de preparo dos que fazem a escola com as contingências trazidas por essa “nova clientela”. Nova no sentido de que não são alunos provenientes das camadas mais beneficiadas da população e para os quais os profissionais da educação que atuam nas escolas públicas não

foram preparados durante a sua formação inicial, seja nos cursos de magistério e/ou nas licenciaturas Geraldi (2000, p. 43) acrescenta que:

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo, outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferentes.

Dessa forma, o lugar social dos alunos problematiza algumas questões ontológicas do exercício da docência: O que ensinar? De que maneira ensinar? A quem ensinar? O foco, outrora centrado numa escola transmissiva, discriminatória e excludente, que restringia o acesso à informação, a programas e a currículos fechados, passa a ser questionado, por não atender às necessidades dessa nova sociedade. Na sociedade da informação e do conhecimento, a importância dos profissionais da educação saberem como os alunos aprendem, ganha força no *locus* educacional, como forma de assegurar uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, o profissional da educação deixa de ser um transmissor de saberes e passa a formular problemas, provocar questões, coordenar equipes, sistematizar experiências, numa valorização permanente do diálogo e da colaboração.

O foco no “como ensinar” desloca-se para o “como se aprende”, questionando paradigmas educativos tradicionais e provocando uma série de mudanças nos enfoques, processos e práticas educativas, e trazendo para a contemporaneidade a discussão e reflexão sobre os pressupostos teóricos recorrentes sobre aprendizagem, cognição e processos de construção de conhecimento no âmbito educacional. Assim, aprender e ensinar na sociedade do conhecimento passam a exigir novas competências dos professores, que não haviam sido previstas nas políticas e legislações anteriores, marcadas pelo racionalismo técnico e pelo paradigma reprodutivista⁹.

⁹ Na Reforma Universitária promovida pelo regime militar (1964-1985) regulada pela Lei nº 5.540/68, foram criados os Centros e Faculdades de Educação que repartiram a formação de professores entre unidades responsáveis por ministrar conteúdos da disciplina de referência e as que ofertariam os conteúdos pedagógicos dessa formação, aprofundando e consolidando, assim, um modelo conteudista originário ainda nos anos 1930 (BATISTA NETO, 2007, p.39). Já a Lei 5.692/71, em seu Art. 29 restringia a formação de professores e especialistas às características e objetivos específicos de cada grau, disciplinas, áreas de estudo ou atividades, e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Nesse cenário, as políticas e práticas de formação continuada ganham força, numa clara evidência de enfrentamento às mudanças que ocorriam no aspecto infraestrutural da instituição educacional e às alterações de objetivos e práticas educacionais pretendidos.

De acordo com Batista Neto (2007, p. 54), a definição e a implantação de políticas e práticas de formação docente se inserem em um cenário mais macro, motivo de intensos e polêmicos debates no Brasil, provocados pelos resultados apresentados pelo relatório “Uma Nação em Risco”¹⁰, que apontava dentre as razões pelos baixos resultados alcançados por alunos da Educação Básica em exames de Avaliação Internacional, “a qualidade da formação dos professores”:

Essa controvertida conclusão apresentou uma dupla consequência: de um lado, lançou luz sobre o professor, criando um ambiente de interesse social por esse profissional e pela qualidade de sua formação, suscitando a necessidade da urgente definição de uma política pública que desse conta do desafio de formar bons professores. Por outro lado, ao focar a questão da qualidade da educação sobre o professor, terminou por carregar excessivamente sobre os ombros desse profissional a responsabilidade pelos insucessos da política educacional.

No Brasil, as políticas e práticas de formação se materializam através de um conjunto de iniciativas governamentais implementadas em consonância com as reformas estandardizadas, orientadas por organismos multilaterais que privilegiavam, além da formação de professores, a organização dos sistemas de ensino, a gestão democrática, o financiamento da educação, o currículo e a avaliação. Por parte de pesquisadores em educação e dos profissionais da educação organizados em entidades de classe¹¹, estabelece-se um movimento de resistência, cujas críticas denunciam a falta de um debate democrático na definição e implantação dessas medidas que interferiam diretamente nos fundamentos da formação, na titulação exigida para o exercício da profissão, na articulação entre formação e valorização do magistério e nas perspectivas futuras para o magistério.

¹⁰ Se refere ao relatório resultante das avaliações feitas nos Estados Unidos, no início dos anos 80, do desempenho dos alunos de ensino fundamental e médio em Língua Inglesa e Matemática. O resultado constatou que os alunos não eram capazes de ler, escrever e fazer contas no nível esperado para a série que cursavam e a idade que tinham. Disponível em: <<http://www.achanoticias.com.br/noticia.kmf?noticia=5792212>.>

¹¹ Faziam parte desse movimento a ANPED, a ANPAE, a ANFOPE, FORUMDIR e o Fórum em Defesa da Escola Pública.

O fato é que apesar dos anos 1990 caracterizarem-se por uma acentuada desvalorização profissional do magistério, fundamentalmente em razão dos baixos salários e conseqüentemente pela luta dos educadores por melhores condições de trabalho e salário, há de se reconhecer a instauração de um debate educacional atravessado pelo discurso político, social, acadêmico e pedagógico, que “lançou luz sobre o professor, criando um ambiente de interesse social por esse profissional e pela qualidade de sua formação”.

Do ponto de vista político e social destacamos, entre outras ações: a promulgação da Constituição Federal em 1988, que incorpora em seus princípios a valorização do magistério; a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9/03/1990, em Jomtien, na Tailândia, que prevê a melhoria “das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos”, e a necessidade urgente de políticas públicas visando a formação continuada, profissionalização, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para um exercício docente de qualidade.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993), culminou com a elaboração do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, firmada pelo Ministério de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação com o objetivo de estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério visando elevar os padrões de qualidade da educação básica; e com a promulgação da LDBEN 9.394/96, que traz em seu bojo os princípios norteadores da educação brasileira; com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, em 1996.

Esse conjunto polifônico de políticas e práticas independentes e complementares, estabelecidas tanto no âmbito das macropolíticas, das grandes esferas públicas, quanto nos espaços institucionais, repercutiu nas políticas e práticas de formação continuada e provocaram profícuo debate na pesquisa acadêmica, nas produções teóricas e nas inovações escolares, pedagógicas e curriculares. Assim, não há como ignorar os interesses e as relações de força estabelecidas nesse cenário.

Nesse sentido, para Nascimento (2007, p. 198), a

formação continuada de professores constitui um campo polifônico, uma tessitura em movimento, em busca de sentidos e significados políticos, científicos e existenciais. Desta forma, representa diversificados posicionamentos em relação aos contextos históricos e sócio-culturais, aos espaços organizacionais, acadêmicos, escolares, a exemplo dos congressos, encontros e seminários, dentre outros, que congregam pesquisadores/as, professores/as, suas produções, pesquisas, artigos e coisas afins.

Ainda segundo Nascimento (2007, p. 198), esse quadro é evidenciado na própria legislação no uso de termos distintos para se referir às práticas de formação continuada, pois, segundo o autor,

os termos qualificação, reciclagem, treinamento (usado no artigo 87, inciso IV da LDB 9394/96), aperfeiçoamento (no artigo 67, inciso II da LDB 9394/96) e capacitação (usado nos no artigo 61, inciso I e II da LDB 9394/96) também são encontrados nos textos oficiais das políticas educacionais como denominações e/ou em substituição à expressão “formação continuada. São noções que veiculam diferentes sentidos e práticas de formação, geralmente sem levar em consideração os contextos, as implicações, a mobilização das tradições e concepções produzidas nesse campo.

A existência dessa variedade de termos demonstra a falta de consenso e de clareza em relação à formação continuada, e o que poderia ser uma questão semântica, passa a ser problematizada nas pesquisas acadêmicas a partir dos objetivos, conteúdos, tempo de duração, modalidade e contextos em que tais termos foram evidenciados. Nessa perspectiva, vale a pena trazer a análise reflexiva de Menezes (2003) sobre os aspectos pedagógicos presentes do significado e as ambigüidades no uso de termos e conceitos que envolvem a temática e os fundamentos da educação continuada de educadores.

Para ela, a presença dos termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada, presente no discurso cotidiano e nas instâncias administrativas da educação, justificam a necessidade de suscitar algumas reflexões sobre as ambigüidades dos termos, a partir da dinâmica em que estes se estabelecem e se modificam no contexto histórico do processo educacional. A seguir, apresentaremos uma síntese dessas reflexões.

A adoção do termo reciclagem no meio educacional data da década de 1980 e foi bastante utilizado “nos discursos, na mídia e como expressão das ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais das mais diferentes áreas, incluindo a educação” (MENEZES, 2003, p. 313). No meio educacional, o uso desse termo e concepção “levaram a proposição de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos que absorviam reduzidas abordagens do universo educacional, de forma superficial, desconsiderando os saberes dos educadores”. (idem, p. 314). Para a autora há uma “redução e desaparecimento” do termo no discurso dos educadores, tendo em vista à associação negativa com processos de modificação de objetos e materiais para reaproveitamento em outras finalidades, daí a sua incompatibilidade com a atualização pedagógica.

O termo treinamento surge, no cenário brasileiro, nas propostas de cursos práticos de curta duração ou “imersão acrítica da realidade da escola” que “procuram colocar na formação teórica do educador apenas na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu cotidiano escolar” (MENEZES, 2003, p. 314). Para a autora, essa concepção de formação é empobrecedora, pois desconhece a importância de repensar teoria e prática, a partir da devida compreensão teórica.

A concepção que permeia o termo aperfeiçoamento diz respeito à aquisição periódica de “estoques, de novas informações e noções pedagógicas para aperfeiçoar os conhecimentos” (MENEZES, 2003, p. 315) pré-existentes. A crítica reside na noção de perfeição atribuída ao processo educativo. Como processo, a educação está passível de melhorias, mas condicionada à problematização dos limites e “erros construtivos” presentes no universo educacional. Portanto, a possibilidade de perfeição não existe no processo educativo, considerando que é um fenômeno relacional, contraditório e em permanente movimento.

Presenciamos o termo capacitação no Brasil, nas inúmeras ações que visavam a venda de “pacotes educacionais ou propostas fechadas, aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” do ensino. Através dessas ações, o profissional obteria níveis mais elevados de profissionalização, através de “conhecimento” específico, de “competências” e “habilidades”. A crítica a essa concepção remonta da ausência de uma concepção pedagógica centrada em “noções como processo, experiência e ensino/aprendizagem”. (ibid, p. 316)

Quanto aos termos educação permanente, formação continuada e educação continuada, Menezes defende a similaridade que os envolve, considerando alguns eixos comuns: a concepção de educação ao longo da vida dos educadores, a pesquisa em educação e os compromissos institucionais dos profissionais que atuam nessas áreas. No que os distingue, destaca o lugar histórico e social em que surgem.

De acordo com Palma (apud MENEZES, 2003, p. 317), a educação permanente, na década de 1990, surge como resposta a três exigências da sociedade do conhecimento: “o crescimento geral das aspirações de aprendizagem de homens e mulheres e a demanda social por melhores competências, a crise geral do trabalho e a globalização de nossas vidas”. Assim, a crise do desemprego, a inserção das novas tecnologias, a nova configuração do trabalho e a redefinição de papéis ocupacionais, do direito à participação e à cidadania pelos idosos e a redefinição de gênero no mundo do trabalho, constituíram fortes elementos para essa concepção. A educação continuada se apóia na perspectiva trazida pela educação de adultos, como prolongamento da educação adquirida no sistema escolar ao longo de toda a vida, “segundo o interesse do indivíduo e a solicitação da sociedade”.

Quanto à formação continuada, o que as distingue das outras duas concepções anteriores é que essa concepção “prevê a separação entre tempo escolar, preparação para a vida e tempo de exercício profissional”, concretizada por meio de “ações formais e informais – cuja função consciente é a transmissão de saberes e de saber-fazer” (Ibid, p. 318).

Se, por um lado, a polissemia de termos e conceitos revela a falta de consenso no que se refere aos objetivos da formação docente dos professores em exercício, por outro lado, evidencia a centralidade do conhecimento como fator decisivo da distinção profissional e como forma de enfrentamento das exigências impostas pelas reformas educacionais e sociais. Qual têm sido, então, as implicações dessa nova configuração no desenvolvimento profissional, nas condições de trabalho, na carreira docente, no sindicato, na relação com as pessoas com as quais convivem em seu local de trabalho: alunos, colegas professores, pais/mães/responsáveis, especialistas e gestores?

A nossa trajetória profissional, marcada pela simultaneidade de funções e atribuições nesses espaços de formação, ora como professora participante, ora

como professora formadora, nos autoriza a reconhecê-los, ancoradas em Tardif (2005), como espaços de (re)construção de saberes docentes, que se constituem como “uma realidade social, materializada através de uma formação [articuladas com] programas de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada”(p.16) e com o saber construído individualmente. Para esse autor, essa articulação se embasa em seis fios condutores:

1) Saber e trabalho: o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Diz respeito ao domínio contextualizado da atividade de ensinar, mas também indica o saber produzido e modelado no e pelo trabalho;

2) Diversidade do saber: o saber profissional está na confluência de vários saberes, oriundo da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades;

3) Temporalidade do saber: o saber do professores é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional;

4) A experiência do trabalho enquanto fundamento do saber: saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana, condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais;

5) Saberes humanos a respeito de seres humanos: relaciona-se com o objeto de trabalho do docente, que se realiza fundamentalmente através da interação humana;

6) Saberes e formação de professores: procura encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas

Diante do exposto, partimos do pressuposto de que os professores, enquanto sujeitos de conhecimento, enquanto intelectuais ativos no seu processo formativo, podem apropriar-se dos conhecimentos elaborados para a melhoria de sua prática, resignificando-os de forma particular e singular, através de

posições teóricas, representações e idéias que propiciam a transformação e integração dos saberes profissionais (acadêmicos, ideológicos, psicológicos, didáticos, etc.), para possíveis reconstruções teóricas, que reflitam procedimentos e atitudes profissionais, que estejam sustentados por um conhecimento orientado para um novo agir profissional. (OLIVEIRA, 199, p. 44).

No entanto, apesar de haver um reconhecimento do espaço formativo como espaço de (re)construção de saberes e do professor como sujeito do conhecimento, há de se considerar um conjunto de circunstâncias e escolhas político-administrativas, organizativas e metodológicas que, inevitavelmente, geram dificuldades no campo da formação continuada, e interferem sobremaneira na construção da identidade docente.

No que diz respeito às questões políticas e administrativas, percebemos a falta de articulação entre as várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou instrucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para a formação em serviço.

Para Cunha (2001), as questões organizativas dizem respeito ao planejamento, execução e avaliação de programas de formação em serviço, muitas vezes com a justificativa de que as redes públicas são muito grandes e que é muito difícil atender a todos os professores, não se planejando de forma articulada, priorizando-se, assim, a realização de grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante duvidoso e discutível. Em ações extensivas e pontuais não é possível compatibilizar o conteúdo tratado com demandas colocadas pela realidade das escolas e salas de aula, elaborar diagnósticos das necessidades pedagógicas, avaliar o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos adquiridos na prática dos professores.

No âmbito das escolas, a formação continuada também tem suas limitações: ou não há tempo previsto na jornada de trabalho que permita encontros de estudos e discussões, ou na escola não existe um acompanhamento pedagógico ou uma assessoria adequada aos professores. Por outro lado, não há nos sistemas de ensino, mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, em que os professores possam colocar as dificuldades que encontram no exercício profissional, haja vista que essas informações são fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas.

Com relação às questões metodológicas, os problemas são emblemáticos e avolumam-se, principalmente quando os sistemas de ensino optam por

modalidades convencionais de formação com elevado número de professores, tais como palestras, seminários e grandes cursos concentrados. Nesses eventos, geralmente, se dá ênfase à transmissão de informação teórica, sem haver preocupação em avaliar a prática dos professores em formação, resultando num certo desconforto entre os professores que consideram tudo muito teórico, e os formadores, que dizem que os professores estão à procura de “receitas”.

Além dessas questões de ordem político-administrativas, organizativas e metodológicas, interessam-nos as questões suscitadas sob a ótica do professor participante de formação continuada, ainda que nem sempre de forma sistemática ou sistematizada.

5.3 As concepções de formação continuada no Brasil

Ao longo de nossa trajetória profissional, ora como professora participante, ora como professora formadora, algumas questões tornaram-se recorrentes nos diversos momentos e espaços formativos, despertando o desejo de uma análise teórica que nos permitisse, se não respondê-las satisfatoriamente, pelo menos refletí-las de modo a compreender o processo e contexto que as suscitaram/suscitam, e trilhar novos caminhos (talvez menos traumáticos e mais prazerosos). São questões trazidas pelos próprios professores diante do cenário político-administrativo, organizativo e metodológico, bem como de ordem mais subjetiva, como por exemplo, quando se sentem questionados, cobrados pelo discurso oficial a exercer “novas atribuições” para lidarem com as novas configurações da sociedade contemporânea, no que diz respeito às necessidades dos alunos.

De que maneira os professoras se vêem e a seus pares como aprendizes em uma modalidade de formação profissional diferente daquelas da formação inicial que tiveram para exercerem a docência? Que elementos consideram facilitadores para a sua aprendizagem? O que dificulta essa aprendizagem? Há uma mudança significativa na forma de se perceberem professoras? E na sua atuação? Que elementos estruturantes são acionados para a compreensão/postura diante desse

novo modelo? O que muda com esses novos modelos de formação? Conseguem perceber essas mudanças em sua prática profissional, pedagógica e docente?.

Conseguem se perceber mudando com essas mudanças. ou tudo continua como sempre foi? Se adequam, negam ou resistem aos novos papéis impostos, pensados, sugeridos, para eles? São posturas estanques, ou se entrecruzam? Permanecem fixas, inabaláveis, ou se modificam no decorrer do processo formativo?

Como exigir uma nova prática educativa quando o modelo formativo que forjou os professores e professoras é ao mesmo tempo um dos criadores e criaturas dessa sociedade questionada e agonizante? Como vêm esse momento, diante de tantos outros pelos quais já passaram? Estamos diante de mais um “modismo”, ou é um questão de sobrevivência enquanto profissionais da educação?

Como conciliam a exigência de mediar o processo de aprendizagem dos alunos e alunas com a exigência de ser um profissional que também precisa aprender a aprender? Como aprendem quando não têm tempo, acesso ou condição de permanência diante da incompatibilidade com os horários em que são oferecidos os cursos presenciais?

Como é possível não aprender quando essa exigência é permanente nos documentos, legislação e mais ainda quando o próprio contexto escolar passa a exigir novas posturas para enfrentar as grandes questões da contemporaneidade? Onde se situam os desejos individuais? Como as identidades docentes se constituem nesse novo território? Há efetivamente uma mudança paradigmática que contribua para uma nova identidade docente? É necessária uma nova identidade docente para facilitar, problematizar, apoiar, colaborar com os novos sujeitos para essa “nova sociedade”: os alunos e alunas?

São muitas as questões suscitadas pelos professores e a partir dos professores. São muitas também as iniciativas acadêmicas, as produções e pesquisas no campo educacional, empreendidas no sentido de dar visibilidade e propor alternativas de enfrentamento a essas questões a partir da problematização da concepção de formação continuada.

Nessa perspectiva, os trabalhos coordenados e organizados por André (2002), sobre Formação de Professores no Brasil no período 1990-1998; e por

Brzezinski (2006) sobre Formação de Profissionais de Educação¹², no período 1997-2002, representam o esforço de pesquisadores e estudiosos no sentido de mapear o Estado do Conhecimento sobre esse tema no Brasil. Ambos os trabalhos são resultados de demandas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e do Comitê dos Produtores da Informação Educacional (COMPED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

A educação, enquanto campo de conhecimento, toma forma através do levantamento e categorização analítica das produções científicas discentes em dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Sócios Institucionais da ANPEd; além da análise dos artigos publicados em periódicos de circulação nacional relacionados com o tema¹³. Dentre as categorias identificadas, a Formação Continuada é evidenciada nos dois estados do conhecimento.

No primeiro período (1990-1998), esse tema representa 14,8% dos trabalhos analisados, focalizando aspectos “bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, de adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, TV, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação” (ANDRÉ, 2002, p. 9). A seguir, nos propomos a apresentar uma síntese das idéias dessa autora que a nosso ver contribuem para a nossa discussão e para compreensão de nosso objeto de estudo.¹⁴

¹² A denominação Formação de Professores é substituída por Formação de Profissionais da Educação, considerada mais abrangente, de acordo com a definição encontrada no art. 2º da Resolução CNE nº 3, de 8/10/1997: identificados como “os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional”.

¹³ Cadernos Cedes; Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Educação & Realidade; Educação & Sociedade ; Em Aberto; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista da Faculdade de Educação, da USP; Teoria & Educação ; Tecnologia Educacional (16).

¹⁴ Os autores citados nessa síntese já estão referenciados por André (2002), e podem ser consultadas em seu estudo *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*, cuja referência bibliográfica se encontra nesta dissertação.

Nos artigos analisados por André, termos como reciclagem, treinamento, capacitação e aperfeiçoamento, que denominavam os modelos formativos predominantes, sustentados em um paradigma de racionalidade técnica marcada pelos “princípios de controle e certeza” (GIROUX, 1986, p. 231), passam a ser criticados por diversos autores. Marin (1995) propunha uma análise permanente desses termos diante das implicações derivadas de seus sentidos, a exemplo do termo reciclagem, cujo “sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos” se materializa em “cursos rápidos, descontextualizados e superficiais”.

Para Fusari e Rios (1995), o ser humano não é um recurso, mas um produtor de recursos, daí a incompatibilidade do termo capacitação de recursos humanos em se tratando de construção de conhecimento. Kramer (1989) argumenta contra os “pacotes de treinamento” baseados na concepção do “efeito multiplicador”, assim como nos “encontros de vivência” centrados em aspectos socioafetivos que se revelavam “superficiais e aligeirados no tempo e espaço para produzir novas atitudes docentes”. Pereira (1993) critica a visão limitada desses cursos, centrados mais no produto do que no processo de formação.

Como alternativa para essas críticas, o estudo de André (2002) delimita três grupos de autores que demarcam três concepções sobre a formação continuada: como aquisição de informações e competências, como prática reflexiva (no âmbito da escola), e para além da prática reflexiva (que abrange a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente).

O primeiro grupo, representado por Foresti (1995), Freitas (1995) e Ribeiro (1996), assume a concepção de formação continuada como aquisição de informações e competências e advoga “o uso de tecnologia educacional para cursos, treinamentos, seminários, palestras etc.” através do ensino por módulos ou de outras modalidades”. Como modelo de formação, defende a educação multimídia como garantia de acesso ao processo educacional; afirma o efeito multiplicador da educação a distância através da teleducação, a exemplo do Programa Vídeo Escola, como “necessários para a ampliação de oportunidades para a formação, atualização e oferta de possibilidade ao professor” (p. 175); e, destaca a metodologia de estudo individualizado “em módulos de ensino com o auxílio do tutores encontros pedagógicos”.

Numa segunda tendência, as produções de Pereira (1993), André (1994),

Reale et al. (1995), Chakur (1995) e Darsie e Carvalho (1996) defendem uma concepção de formação continuada como prática reflexiva, baseados nas contribuições de Schön (1992a e 1992b), Perrenoud (1993), Zeichner (1992 e 1993), Nóvoa (1992), Garcia (1988, 1992 e 1995), Perez Gómez (1992), entre outros, com destaque para as que ressaltam a importância da reflexão sobre e na prática em programas de formação de professores. Nesse grupo, a experiência pessoal e profissional do professor e o cotidiano escolar são defendidos como os eixos para a formação continuada:

1) a pessoa e a experiência do professor; 2) a profissão e seus saberes; 3) a escola e seus projetos. Entendendo que a escola e seus projetos incluem a dimensão social mais ampla, depreende-se que o conceito de formação continuada como prática reflexiva, apoiado em referencial da fenomenologia, do pragmatismo e do construtivismo piagetiano, situa-se, apenas, nos dois primeiros eixos centrais (ANDRÉ, 1994, p. 173).

Nessa mesma direção, Reale et al. (1995) definem a formação continuada como sendo

um processo nucleado na própria escola dentro da espiral ação-reflexão-ação, devendo esse processo contemplar: 1) a articulação com o projeto da escola; 2) a valorização da experiência profissional dos participantes; 3) as potencialidades da comunidade escolar e as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido; 4) formas de trabalho coletivo e ação autônoma das escolas.

Pereira (1993), por sua vez, compreende a formação continuada em duas fases: 1) educação durante o curso de formação; e 2) educação em serviço. Define esta última como aquela que diz respeito às atividades planejadas e estruturadas em direção ao crescimento pessoal e coletivo do profissional da educação, visto como sujeito de sua formação e da melhoria educacional.

Para Reale et al. (1995), os programas de formação continuada realizados na América Latina se constituem como um modelo a ser observado, considerando que apresentam características que possibilitam ao professor definir o currículo de sua própria formação e a transposição didática de sua aprendizagem.

Quanto ao terceiro grupo, que define a formação continuada para além da prática reflexiva, este acolhe os pressupostos do segundo grupo, mas, com base numa perspectiva emancipatório-política, propõe a “integração com o contexto sócio-

político-econômico- cultural mais amplo” (ANDRÉ, 2004 p. 173) apoiado em autores como Castoriadis (1982), Giroux (1986), Giroux e Maclaren (1994), Apple (1991), entre outros.

Dentre os autores analisados nesse grupo por André, o posicionamento de Alarcão (1996) demarca a diferença entre essas duas concepções, ao apontar que a tendência pragmatista e não diretiva da proposta de Schön não contempla as análises dos pressupostos que envolvem o próprio conceito de educação.

Alves (1995) afirma que o conceito de capacitação docente deve contemplar, de forma interligada: 1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; 2) as diferentes áreas de atuação; 3) a relação ação-reflexão-ação; 4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; 5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; 6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: 7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; 8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; 9) o compromisso com a mudança; 10) o trabalho coletivo; 11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

Barbieri et al (1995) argumentam que o fazer pedagógico, por estar no domínio da práxis, é por natureza histórico e inacabado, dependendo, portanto, de investigação crítica permanente. Demo (1992) indica a necessidade não apenas de aperfeiçoamento da prática docente, mas de recriação da própria profissão docente e da educação como processo emancipatório, posto que o processo educativo incorpora-se ao mundo produtivo como parte do dinamismo econômico, na confluência estabelecida entre a capacidade de participar (cidadania) e de produzir (trabalho).

Fusari e Rios (1995), afirmando que o ethos se realiza na pólis e na articulação entre o individual e o coletivo na consideração do bem comum, apontam como fundamental: 1) assumir o educador brasileiro como cidadão concreto, devendo-se considerar o conjunto de fatores estruturais e conjunturais que agem sobre sua prática delimitando seu espaço real de possibilidades; 2) articular o intra-escolar à realidade social mais ampla; 3) considerar a participação efetiva dos professores e seus problemas como ponto de partida e de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão alicerçada em sólida fundamentação teórica.

Gatti (1992) argumenta que a imprecisão quanto ao perfil do professor a ser formado alia-se ao caráter genérico e abstrato emprestado a esse profissional,

sem que sejam consideradas as experiências e conhecimentos acumulados pelos professores e suas reais circunstâncias existencial, profissional e/ou social.

Mediano (1992) observa a necessidade de ultrapassagem dos aspectos burocráticos da ação de professores, supervisores e orientadores, assim como de um trabalho conjunto que discuta a prática pedagógica e busque soluções para os problemas, a partir da adoção de três princípios básicos: converter as próprias experiências em situações de aprendizagem; fazer uma reflexão crítica da própria prática; e orientar a análise e o estudo de problemas diagnosticados na escola, considerada em sua inserção no contexto social mais amplo.

Penin (1995), assumindo que o processo de construção do conhecimento pelo professor acontece no interior do espaço de representação em que vive, e que tal espaço é constituído pelas concepções que vai acumulando sobre o ensino (o concebido) e pela vivência da situação de ensino, afirma que os movimentos entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência na construção do conhecimento se dão no movimento lógico-dialético entre representação/conhecimento, assim se constituindo o campo de possibilidades de processos de formação continuada. André (1994) destaca que a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia profissional contextualizada e interativa, levando em conta o contexto institucional e a organização profissional.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), por sua vez, consideram que o saber docente é, essencialmente, heterogêneo, mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes que se dizem presentes; ela decorre, também, da situação do corpo docente em face dos demais grupos produtores e detentores de saberes e das instituições de formação. Diante dessa situação, os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar uma relação de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.

Concluem questionando se o professor não ganharia em liberar seus saberes da experiência vivida de modo a submetê-los ao reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, impondo-se, desse modo, como produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar controle legítimo.

Pimenta (1996), afirmando que o repensar da formação contínua tem se

revelado como uma das demandas mais importantes dos anos 90, inclui, nesse âmbito, a discussão sobre a identidade profissional do professor e sua construção como sujeito historicamente situado e, nessa construção, a mobilização dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos).

Para André, o conceito de formação continuada predominante nos artigos de periódicos analisados é o de um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações. É nesse contexto que situamos o nosso estudo.

5.4 A formação continuada e a questão da identidade

As questões que passam a permear o campo educacional a partir da década de 1990 traduzem as grandes discussões presentes em diversos campos de conhecimento naquele período e que ganham destaque na contemporaneidade, dentre elas, a questão da crise da identidade do sujeito moderno que “parte de um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2000, p. 7).

No campo teórico, a temática da identidade tem se tornado objeto de investigação das ciências sociais e humanas, através das discussões e análise sociológica, psicológica, antropológica e filosófica de processos culturais emergentes na sociedade contemporânea, que trazem em seu bojo novas configurações identitárias.

No campo político, os movimentos reivindicatórios de grupos vulneráveis representados por pessoas negras, mulheres, homossexuais, indígenas, com deficiência, entre outros, ampliam os seus espaços de discussão e de reivindicação de direitos historicamente negados. Em ambos os campos, a temática da identidade se assenta numa concepção de sujeito “fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas [...] como resultado de mudanças estruturais e institucionais” (Ibid., p. 12).

No campo pedagógico, a questão da identidade passa pela discussão dos novos papéis atribuídos aos educandos, “buscando compreender como as identidades de nossos estudantes vêm se formando tanto em experiências vividas

nas salas de aula, assim como nas representações e nos discursos que nelas circulam.” (MOREIRA; CUNHA, 2008, p. 9).

Nessa direção, os estudos sobre currículo, processos avaliativos, gestão democrática, relação escola-comunidade, passam a incorporar a dimensão cultural do conhecimento e sua relação com a (re)construção das identidades dos alunos e alunas e do cotidiano escolar como espaço privilegiado de circularidade entre culturas (TURA, 2002).

Nesse cenário, os professores são convocados a participar como articuladores desse processo, diante da posição que ocupam na cultura escolar, conforme esclarece Moreira e Cunha (2008, p. 9):

Mostra-se evidente a importância do professor nesse processo. A posição de líder nas assimétricas interações da sala de aula, assim como o papel de autoridade textual em situações em que textos são produzidos, lidos e interpretados, reafirmam a sua centralidade na construção das identidades sociais de seus alunos (MOITA LOPES, 2002). Se essas identidades precisam ser objeto da atenção do docente, é lícito sustentar que a temática das identidades deve constituir parte nuclear dos programas de preparo do professorado. Como bem resume Sarup (1995), as questões sobre identidade precisam incorporar-se tanto no currículo das escolas como no preparo do professorado.

Mas, qual a relação entre a identidade docente e os cursos de formação a distância? A crise da identidade docente é uma consequência desse modelo formativo? Poderíamos já afirmar que não. As questões relacionadas à identidade docente nas sociedades modernas extrapolam a questão de sua formação.

Estudos e pesquisas realizadas nos últimos anos comprovam tal afirmação. São, portanto, questões que merecem atenção, dada a recorrência em que se apresentam no cenário educacional brasileiro: a desvalorização do profissional; a jornada de trabalho excessiva; as relações de poder presentes na escola encontradas nas relações autoritárias entre gestores, professores e funcionários; a dependência financeira às secretarias de educação e à administração central do país, que inibem a autonomia da escola; e a inversão de papéis no interior da escola pública com o aumento da violência e drogacidade por parte dos alunos, que passam a exercer um contra-poder sobre professores, coordenadores, gestores e funcionários da escola.

Em resposta a essas novas exigências, o governo brasileiro, através do

Ministério da Educação, vem desenvolvendo ações, a exemplo da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2004), do Programa Setorial de Educação (2006), e do Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007). Um aspecto comum a essas três ações, no tocante à formação docente, é a instituição de uma política nacional de formação à distância com utilização das TICs.

Outro aspecto que caracteriza essas ações diz respeito aos conteúdos veiculados pelos programas de formação continuada. Diante da problemática posta pelas pesquisas e exames nacionais de avaliação, os programas e dinâmicas dos cursos oferecidos, muitas vezes, buscam atender às exigências de um modelo estandardizado, embasado nos ditames de uma política de financiamento de organismos internacionais para a educação que tem contribuído para instauração de uma cultura da performatividade em sistemas educacionais reestruturados, baseando-se na Teoria do Capital Humano e na ideologia neoliberal de mercado.

Nessa perspectiva, poderíamos afirmar que, no Brasil, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, criada em 2004, ao delimitar como áreas de formação a Alfabetização e Linguagem, a Educação Matemática e Científica, o Ensino das Ciências Humanas e Sociais, a Arte e a Educação Física, e a Gestão e Avaliação da Educação, estaria dentro desse modelo, uma vez que a opção por tais áreas surge a partir dos resultados das avaliações de desempenho realizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA.

Para Hargreaves (2004, p. 23), no modelo estandardizado de educação, fruto da economia do conhecimento, “os professores são tratados e funcionam não como trabalhadores de conhecimento com elevada competência e capacidade, mas como produtores de desempenhos estandardizados, obedientes e estreitamente vigiados”. Assim, a ênfase de tal modelo privilegia os objetivos baseados em conteúdos disciplinares, no desempenho da lecto-escrita e nos conhecimentos matemáticos, em detrimento do “desenvolvimento pessoal e social que forma a base da comunidade e elimina a atenção interdisciplinar à educação global, que constitui o cerne da identidade cosmopolita”.

Por outro lado, presenciamos também, no Brasil, diante da política de

aliança do Governo Lula, ações de políticas afirmativas¹⁵ que se espraiam no campo educacional e nas políticas de formação continuada, com forte sustentação dos movimentos sociais organizados, em confluência com movimentos internacionais existentes desde a segunda metade do século XX, a exemplo das conferências internacionais promovidas pela UNESCO¹⁶, com posicionamento firme em relação às políticas afirmativas e de inclusão.

Dessa forma, os modelos e conteúdos da formação continuada passam a sofrer pressões dos movimentos sociais organizados. Convém ressaltar que muitos dos quadros desses movimentos passaram a ocupar hoje ocupam cargos dentro do Governo Lula, o que se tornou uma garantia de que discussões que outrora faziam parte de grupos e espaços “marginais” passassem a ocupar os espaços legítimos de poder e se espraiassem na sociedade como um todo, fosse através de discussões e polêmicas veiculadas pela mídia, fosse através de decretos, a exemplo da Lei 10.639/2003, que estabelece a inclusão obrigatória no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Frente a essas demandas de formação, o Ministério da Educação (MEC) vem oferecendo cursos por meio de suas secretarias e/ou em parceria com entidades da sociedade civil, a exemplo dos cursos “Escola que Protege”, o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e o Curso “Educação-Africanidades-Brasil”. O primeiro é uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a ONG Partners of the Americas, por meio do Instituto Companheiro das Américas, cujo objetivo é a formação de profissionais da educação e na consolidação das redes de proteção.

¹⁵ Assumiremos o conceito de ação afirmativa defendido por Cashmore (2000), como “medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos”.

¹⁶ O direito à educação vem sendo historicamente objeto de convenções e mecanismos internacionais a partir da DUDH, a Convenção Sobre a Luta Contra a Discriminação no Domínio do Ensino (1962), a Convenção Sobre o Ensino Técnico e Profissional (1989) e a Convenção Sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Européia (1997). Destacamos ainda a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Recomendação Sobre a Educação Para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação Relativa aos Direitos do Homem e às Liberdades Fundamentais da UNESCO (1974), a Declaração mundial de Educação Para Todos (1990), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1996), entre outros.

Já o Programa Educação Inclusiva, empreendido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), em parceria com governos municipais, tem o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais convencionais em sistemas inclusivos. Já o Curso Educação-Africanidades-Brasil é uma parceria entre o MEC, a Universidade de Brasília e o Centro de Educação a Distância (CEAD), oferecido à distância com o objetivo de contribuir com a formação de educadores e educadoras para a construção da equidade étnico-racial nas unidades educacionais do Brasil. Nessas ações, o tema da diferença e identidade cultural ganha força e ocupa o *locus* educacional “focalizando os campos das relações étnicas, geracionais, de gênero, assim como das diferenças físicas e mentais” (FLEURI, 2008, p. 1).

Essas políticas, por sua vez, demandam uma formação específica para que os(as) professores(as) enfrentem os “velhos alunos” revestidos de novos personagens que agora devem fazer parte do cotidiano escolar, pois já não são mais invisíveis perante a legislação educacional: são negros(as), pessoas com deficiência, homossexuais, mulheres; são crianças, jovens e adultos vulneráveis às drogas, à exploração infantil, à violência física e simbólica. São herdeiros(as) do “admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis onde as identidades antigas, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33).

O fato é que, seja qual for a tendência motivadora para a oferta e participação nesses novos modelos formativos, ela traz para o profissional da educação a problemática do enfrentamento de novas formas de ensinar, de novas maneiras de aprender, de velhos atores, agora revestidos de novos personagens presentes nas paisagens educacionais contemporâneas. Em nosso trabalho, o acontecimento pesquisado foi o curso Educação-Africanidades-Brasil. Em seguida, apresentaremos os motivos pelos quais orientamos nossa escolha.

6 O CURSO EDUCAÇÃO-AFRICANIDADES-BRASIL

Desde que foi sancionada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, e introduziu nos diversos espaços de discussão e de implementação de políticas públicas, dos três entes federativos, os entraves e ganhos de uma política afirmativa para a população afrodescendente brasileira no campo da educação escolar. A promulgação dessa lei fazia parte de um conjunto de medidas que viam ao encontro das grandes discussões presentes num movimento mundial em direção a sistemas educacionais inclusivos, que indicavam

uma nova visão da educação, que recupera seu caráter democrático através da adoção do compromisso legal com a oferta de Educação de Qualidade Para todos, na qual a diversidade deve ser entendida e promovida como elemento enriquecedor da aprendizagem e catalisador do desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2006, p. 58)

No tocante à questão da trajetória escolar do(a) aluno(a) afrodescendente, as explicações sobre o seu acesso e permanência nos sistemas de ensino recaíam, e ainda recaem, muito mais sobre o seu esforço individual do que sobre os processos que, historicamente, excluíram a maioria da população afrodescendente desse direito, reproduzindo “imagens negativas, silêncios implícitos, não-ditos e inverdades sobre determinados grupos sociais que contribuíram, decisivamente, para o desenvolvimento intelectual e cultural do povo brasileiro” (AQUINO, 2009, p. 1).

Diante desse quadro, presenciamos durante a década de 1990, e mais fortemente a partir dos anos 2000, uma série de ações que convergiram para o fortalecimento das políticas afirmativas no campo educacional, apoiadas na perspectiva da educação inclusiva e nas políticas de promoção da igualdade étnico-racial. O debate é profícuo e muitas vezes polêmico, a exemplo do Projeto de Lei do Senado Federal de nº. 213/2003, que propunha a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, “um conjunto de ações afirmativas, reparatórias e compensatórias [...] que devem emergir de todos e de cada um [...] do Governo, do legislativo, da

sociedade como um todo e do ser humano que habita em cada um de nós” (PAIM, 2006, p. 5).

O estatuto prevê ainda a adoção de políticas públicas para a população afrodescendente, assegurando entre outros direitos:

- o acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS);
- a atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer, adequadas aos interesses e condições dessa população;
- os direitos fundamentais das mulheres negras;
- o reconhecimento ao direito de liberdade e consciência e de crença e da dignidade dos cultos e religiões de matriz africana praticadas no Brasil;
- o sistema de cotas como “busca de correção das desigualdades raciais que marcaram a realidade brasileira”;
- a regulamentação da questão fundiária que envolve as comunidades quilombolas (remanescentes dos antigos quilombos);
- a criação de um Fundo Nacional de Promoção da Igualdade Racial, como forma de promover a “igualdade de oportunidades e a inclusão social dos afro-brasileiros em diversas áreas, assim como a concessão de bolsas de estudo a afro-brasileiros para a educação fundamental, média, técnica e superior”;
- a obrigatoriedade da disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil” no currículo do ensino fundamental e médio, público e privado.

Apesar de todas essas ações repercutirem amplamente na sociedade brasileira, é sobre a última ação que discorreremos nesta pesquisa, considerado que a sua obrigatoriedade materializou-se no campo educacional, em diversos documentos, decretos, resoluções e ações que passaram a interferir e influenciar no processo formativo dos profissionais da educação e, conseqüentemente nas (re)construções das identidades docentes.

Assim, presenciamos a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, o desdobramento de diversas iniciativas no sentido de garantir o seu cumprimento no sistema educacional brasileiro: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) pelo MEC; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004, uma publicação do MEC em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR).

Essas iniciativas passam a incidir diretamente sobre o processo formativo dos profissionais da educação, ao defenderem a necessidade de se “insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacitem não só a compreender a importância

das questões relacionada à diversidade étnico-raciais, mas lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.” (PCNs, 2003).

Para isso, de acordo com estas diretrizes, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica e Educação Superior precisarão conduzir suas ações tendo como base os seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e, ações educativas de combate ao racismo.

Nesse último princípio, os desdobramentos recaem sobre as “exigências de mudanças de mentalidade, de maneira de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como de das instituições e de suas tradições culturais” (PCN, 2003, p. 20), viabilizadas, dentre várias determinações, também pela oferta da formação dos profissionais da educação por meio da:

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC;
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos;
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (Ibid, p. 23)

É nesse contexto que situamos o Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Lei 10.639/2003 (Educação-Africanidades- Brasil), desenvolvido pelo Ministério da Educação – por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e

em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), durante o ano de 2006, tendo como público alvo 50.000 profissionais da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais das capitais e regiões metropolitanas brasileiras. Para o atendimento de tamanha demanda, o curso foi oferecido na modalidade a distância, indo ao encontro de uma tendência de formação docente já preconizada no artigo 80 da LDBEN, e nos princípios e diretrizes da Rede Nacional de Formação Continuada, que defendiam “o desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, a distancia e semipresenciais e (...) o desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada”. (BRASIL 2005, p. 27). O curso também ia ao encontro de uma concepção de formação continuada centrada na aquisição de informações e competências que ganhou força no Brasil no início da década de 1990, conforme nos apontam os estudos de André (2002, p. 175):

Foresti (1995) afirma a necessidade do desenvolvimento da educação multimídia como forma de desenvolver todas as facetas da mente e garantir que um maior número de pessoas tenha acesso ao processo educacional, devendo o professor trabalhar com leitura crítica, educando a si mesmo e aos seus alunos para a comunicação. Freitas (1995) propõe o ensino a distância como peça chave para dinamizar, por seu efeito multiplicador, o processo de capacitação e atualização de docentes através da teleeducação. (...). Ribeiro (1996) aponta a capacitação docente através da educação a distância pela utilização de metodologia de estudo individualizado em módulos de ensino juntamente com o auxílio do tutor e encontros pedagógicos.)

Entretanto, se por um lado esse modelo formativo não teve a repercussão esperada junto aos profissionais da educação naquele período, atualmente apresenta-se como um “fato consumado”. O advento das TICs, da globalização e da economia de mercado, criou um paradigma produtivo que passou a interferir nas diversas esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais e afetando também as escolas e o exercício profissional da docência. Esse contexto desenhou um paradigma educacional que impôs novas exigências à prática cotidiana dos profissionais da educação, exigindo-lhes a compreensão e o uso de um novo modelo comunicacional centrado em tecnologias cada vez mais sofisticadas, alicerçados em práticas de aprendizagem colaborativas e cooperativas. Programas de formação inicial e continuada passaram a ser

ofertados pela modalidade a distância, sob o argumento de ampliar as oportunidades de acesso ao saber nas várias áreas do conhecimento, para um maior número de pessoas.

Assim, o curso Educação-Africanidades-Brasil tinha uma estrutura modular, em nível de extensão, com carga horária de 120 horas, com os seguintes objetivos: formar professores(as) multiplicadores(as) com conhecimento sobre a História do negro no Brasil, para que sejam capazes de formar cidadãos livres para pensar o país na perspectiva da afirmação de sua identidade nacional; oferecer os conhecimentos necessários para uma atuação dos profissionais da educação na formação da cidadania no que se refere à cultura de matriz afro-brasileira; estimular a escola na construção coletiva de um projeto educacional de inclusão social na perspectiva da diversidade cultural. O conteúdo programático tinha como base a relação entre o currículo, a escola e as relações étnico-raciais, problematizado por estudiosos, pesquisadores e professores reconhecidos pela suas contribuições nas lutas. Esses conteúdos foram distribuídos em módulos desenvolvidos em quatro grandes eixos, conforme o quadro abaixo:

UNIDADE	CONTEÚDO	AUTOR
INTRODUÇÃO	Currículo, Escola e Relações Étnico-Raciais.	Lúcia Lopes
I – África	Introdução da História da África	Elisa L. Nascimento
	Meio Ambiente, Antigos Estados Políticos e Referências Territoriais	Rafael Sanzio A. dos Anjos
	Estrutura Espacial do Imperialismo, a Independência Política do século XX e o Contexto Geopolítico Contemporâneo	Rafael Sanzio dos Anjos
	A História Africana nas Escolas entre Abordagens e Perspectivas	Anderson Ribeiro Oliva
II - Brasil História	História e Historiografia da Escravidão no Brasil: Identidades, Caminhos e Percursos	Flávio Gomes
	Quilombos e Mocambos: Camponeses e Negros e a Experiência do protesto Coletivo no Brasil Escravista	Flávio Gomes
	Religiosidade Afro-Brasileira: A Experiência do Candomblé	Denise Botelho
III – Brasil Representações	A presença Negra no Brasil	Luís Carlos dos Santos
	Participação Africana na Formação Cultural Visual Brasileira	Alex Ratts e Adriane Damasceno
	Corpo Negro na Cultural Visual Brasileira	Nélson Olokofá Inocêncio
	A Influência de Línguas Africanas no Português Brasileiro	Yeda Pessoa
	Currículos e Línguas Africanas	Eliane Boa Morte
IV - Currículos, Escolas e Identidades	Educação Pré-Escolar: O Início do Fim da Intolerância	Eliane dos Santos Cavalleiro
	Cultura Afro-Brasileira em Livros Paradidáticos	Andréia Lisboa de Sousa
	A Prática Pedagógica e a Construção de Identidades	Ana Lúcia Lopes

O processo avaliativo consistia no acompanhamento dos alunos no desenvolvimento de seus estudos, na participação regular em fóruns, na elaboração de um plano de aula e no desenvolvimento de um projeto político-pedagógico a ser desenvolvido na escola onde os participantes atuavam.

Dessa forma, cada escola teria um articulador de equipe, que seria o elo entre alunos e tutores, com a tarefa de buscar a resolução de qualquer problema ou dúvida no que dizia respeito ao curso. Deveria, também, estimular a participação de todos os membros da equipe e mantê-los motivados durante o desenrolar das atividades. A tutoria do curso era centralizada em Brasília, no Centro de Educação a Distância da UnB. O acompanhamento era realizado por professores, supervisores e tutores. O tutor seria a presença mais direta do curso, apoiando e acompanhando o desenvolvimento dos estudos e a elaboração das atividades dos professores. A tutoria funcionaria em esquema de plantão semanal por e-mail, telefone, fax e correio postal, durante todo o período da oferta do curso.

6.1 O Curso Educação-Africanidades-Brasil no município de João Pessoa

As discussões no campo das questões étnico-raciais, no município de João Pessoa, no âmbito das políticas públicas, ganharam destaque com a criação de um grupo de trabalho no ano de 2006, formado por representantes da Secretaria de Educação do Município (SEDEC), da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), da Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres (CPPM), e de representantes da sociedade civil organizada como o Movimento Negro, as organizações de mulheres negras, os agentes da Pastoral Negro, para discussão e elaboração de uma política que considerasse a especificidade local, na perspectiva de ampliar o que preconizava a Lei 10.639/2003.

Dentre as contribuições advindas desse grupo de trabalho, a elaboração da minuta que culminou com a resolução 002/2007 tornou-se um marco ao implementar a educação sobre as relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino.

Em consonância ao processo de discussão dessa resolução, outras ações foram desenvolvidas pela SEDEC naquele período, tais como:

a) realização de oficinas temáticas que tinha como eixo norteador a influência e contribuições da cultura e história africana durante o II Colóquio Municipal de Educação para os professores das disciplinas História e Geografia;

b) Formação Continuada para os/as professores/as de História do Ensino Fundamental II, abordando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

c) Seminários e oficinas para professores e professoras da Educação Infantil abordando temáticas com recortes de gênero e étnico-racial;

d) Mesa redonda “Educação Inclusiva: Velhos Personagens, Novos Olhares” para Especialistas (Pedagogos, Assistentes Sociais e Psicólogos) que acompanham pedagogicamente as escolas da rede municipal;

e) Formação Continuada para professores e professoras de Língua Portuguesa, Artes, Geografia e História enfocando a implantação da Lei 10.639/2003 e o currículo de cada área de conhecimento;

f) Ampliação da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e História para 6 horas e 4 horas respectivamente, em virtude do que preconiza a Lei 10.639/2003;

g) Formação de Especialistas (Pedagogos, Assistentes Sociais e Psicólogos) enfocando a implantação da Lei 10.639/2003.

Nesse contexto, foi ofertado o Curso Educação-Africanidades-Brasil aos professores da rede municipal de ensino de João Pessoa, em consonância com as orientações do MEC-SECAD/UNB-CEAD. Na ocasião, foram inscritos 80 professores(as) advindos de 17(dezessete) escolas municipais¹⁷, 08 (oito) setores internos¹⁸ da SEDEC e de 01 (uma) Coordenadoria Municipal ¹⁹ que desenvolvia ações em parceria com a SEDEC.

17 EMEF Antonio dos Santos Coelho, EMEF Augusto dos Anjos, EMEF Bartolomeu de Gusmão, EMEF Damásio Barbosa da Franca, EMEF David Trindade, EMEF Dr. Severino Patrício, EMEF Durmeval Trigueiro, EMEF Fenelon Câmara, EMEF João Monteiro, EMEF João XXIII, EMEF Lions Tambau, EMEF Olívio Ribeiro Campos, EMEF Oscar de Castro, EMEF Profº Agostinho Fonseca Neto, EMEF Profº Paulo Freire, EMEF Tharsilla Barbosa da Franca, EMEF Zumbi dos Palmares.

¹⁸ Centro de Capacitação de Professores, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação da 1ª a 4ª série, Coordenação da 5ª a 8ª série, Coordenação de Educação Física, Coordenação da Educação Infantil, Coordenação de Gestão Curricular e Programa Escola de Fábrica.

¹⁹ Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres.

Dos 80 professores inscritos, apenas 12 concluíram o curso. Diante desse fato, poderíamos levantar algumas hipóteses a respeito dos motivos que levaram à desistência de mais de 90% dos participantes.

A falta de acesso a um computador pessoal conectado a internet, e/ou a indisponibilidade de computadores na própria escola para o acesso ao curso, e/ou a falta de familiaridade com as novas formas de conexões promovidas pelo computador e suas redes de comunicação, e/ou a resistência em lidar com a novidade virtual dos fóruns, e/ou a falta de acompanhamento mais sistemático por parte da tutoria do curso foram algumas das razões apresentadas pelos(as) professores(as).

No escopo de nossa pesquisa, não foi possível se aprofundar a respeito dessas razões, apesar de compreender a importância de problematizar sobre as suas implicações na participação (ou não) dos professores nesse novo modelo formativo bem como sobre as concepções e aplicações das tecnologias no espaço educacional a partir das últimas décadas do século XX até o momento, e sua repercussão no trabalho docente.

De acordo com as idéias de Telemberg (2004, 24), a Tecnologia Educacional como campo de estudo apresenta duas vertentes fundamentais: a postulada entre as décadas de 50 e 60 do século XX, que refere-se ao estudo dos meios como geradores de aprendizagens, e a iniciada a partir dos anos 1970, considerada como estudo do ensino como processo tecnológico. Essas duas concepções expressam as divergentes abordagens educacionais com base nas quais operam as situações de ensino e aprendizagem envolvendo as TICs.

Na primeira concepção, a preocupação maior está voltada aos meios, herança de uma abordagem tecnicista que marcou um período histórico no Brasil, cuja principal característica é a intensificação da industrialização, iniciada nos anos 30, e que nas décadas de 1950 e 1960 representa a ideologia nacional-desenvolvimentista apoiada na internacionalização da economia com vistas à aceleração do processo urbano industrial. Havia uma tendência de se reduzir a Tecnologia Educacional aos suportes materiais:

As pesquisas da época apareciam centradas nos materiais, nos aparelhos e nos meios de instrução, apontando a comparação entre os meios, a partir da elaboração de instrumentos para sua avaliação e seleção. Nesse sentido, o meio era “a variável mágica” que, aplicada a todo ensino, a todo aluno, a qualquer grau, para qualquer matéria e com qualquer objetivo, daria os resultados desejados (GÓMEZ, 1983, p. 55, apud TELEMBERG, 2004, p 25).

Na segunda concepção, há uma ampliação da utilização dos meios, agora considerados como um conjunto de procedimentos, princípios e lógicas para resolver problemas educacionais. A conotação educacional dada à tecnologia passa a se referir a “todas as ferramentas intelectuais organizadas e instrumentos à disposição de ou criadas pelos diferentes envolvidos no planejamento, na prática e avaliação de ensino” (SANCHO apud TELEMBERG, 2004, p. 25-6).

Diante dessa demarcação de concepções, duas posturas antagônicas se configuram: de um lado os otimistas e entusiasmados, do outro, os exageradamente descrentes e preconceituosos com relação ao uso das tecnologias no âmbito educacional. Optaremos por trilhar o caminho dos que acreditam que existe uma terceira alternativa, onde, apesar das crises paradigmáticas colocadas, é possível pensar a tecnologia no âmbito educacional como mais uma invenção humana e como um meio que potencializa e dinamiza a informação, a comunicação e a aprendizagem humana.

É esse caminho que pensamos trilhar ao lançar nosso olhar e a nossa escuta para os professores(as) que a despeito de reconhecimento de todas as dificuldades de permanência e conclusão de um curso dessa natureza, permaneceram até o final do processo.

O que os motivou a se inscrever no curso? O que tem a dizer sobre os conteúdos do curso? Quais as contribuições para as suas práticas e concepções pedagógicas, docentes e profissionais? Qual a relação entre o modelo de formação ofertado e a construção de novas identidades docentes? São essas questões que nos propomos a problematizar a seguir.

6.2 Com a palavra os professores

Para proceder a nossa análise, organizamos os dados pessoais solicitados a cada professor(a) no início das entrevistas na tentativa de estabelecer um perfil do grupo, conforme Tabela 1:

Tabela 1. Composição do Grupo Entrevistado

Formação Acadêmico /Instituição Formadora /Ano de conclusão)	Etnia	Gênero	Área de atuação	Tempo de atuação	Idade	Escola onde atua
Ensino Médio Normal (1989) Educação Física (UFPB) (1992) Especialista em Dança (2005) Mestrado em Educação (2003)	Branca	F	Professora de Educação Física Assessora para Assuntos Educacionais da CPPM/JP	22	41	Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres de João Pessoa (CPPM/JP)
Ensino Médio Normal (1980) Pedagogia (UFPB/1993) Especialização em Tecnologia da Comunicação e Informação (2005)	Multiétnica	F	Professora da Educação Básica I Gestora Escolar	16	39	EMEF Paulo Freire
Ensino Médio Normal (1990) Pedagogia (2003) Esp.Psicopedagogia (2006)	Negro	M	Professor da Educação de Jovens e Adultos	10	28	EMEF Paulo Freire
Ensino Médio Normal (1979) Psicologia (1985) Especialização em Supervisão e Orientação Escolar (1999)	Branca	F	Professora de Educação Básica I Psicóloga Escolar	26	52	EMEF Nazinha Barbosa

Fonte: Dados da pesquisa

Dos 4 (quatro) profissionais pesquisado(as), 03 (três) possuíam mais de 30 anos de idade, 02 (dois) destes já atuam há mais de 20 anos, tendo concluído o Ensino Médio na década de 1980, o que nos permite afirmar então que a escolarização básica dos mesmos foi cursada durante a década de 1970, período em que o modelo pedagógico liberal tecnicista (introduzido no Brasil nos final dos

anos 1960) orientava as políticas educacionais vigentes. Para Libâneo (2002, p. 29-31), esse modelo tinha o objetivo de inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista, funcionando como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. O ensino era redutível ao conhecimento observável, os conteúdos decorriam, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade.

Outro dado que destacamos se refere à formação profissional inicial do grupo pesquisado. Constatamos que todos cursaram o Ensino Médio na Modalidade Normal, o que lhes conferiu direito legal ao exercício da docência nas séries iniciais. Uma formação ocorrida, com exceção de um professor, na década de 1980, período marcado pela redemocratização da sociedade brasileira. Tempo de intensa mobilização para que se instalasse no Brasil uma democracia participativa, para além da democracia representativa. Uma participação que culminou com grandes movimentos populares e sociais em defesa de direitos negados durante período da ditadura militar. Um tempo em que o modelo pedagógico vigente passou a ser questionado por não atender de maneira eficiente as demandas de uma nova clientela que passou a adentrar a escola pública. A Pedagogia liberal - representada pelas tendências tradicional, renovada e tecnicista - passa a ser questionado pela Pedagogia progressista - representada pelas tendências libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos - que defendiam a educação e outras práticas sociais como instrumento de intervenção na realidade e como forma de instrumentalizar os filhos das classes populares, através do acesso ao conhecimento negado historicamente.

Para Pimenta e Ghedin (2006), na década de 1990, período em que três dos entrevistados cursaram a graduação, a produção acadêmica na área de educação foi significativamente influenciada pelo “referencial marxista e gramsciano na análise dos problemas educacionais e da escolaridade no país (e) configuravam um espaço de resistência a então ditadura militar” (PIMENTA; GHEDIN, 2006, p. 31). Disciplinas como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Economia e a própria Pedagogia passaram a incorporar uma análise crítica da escola e da educação “na perspectiva de superação das análises reprodutivistas, sem negar o seu caráter ideológico, mas compreendendo-a como um espaço de contradições” (idem).

Acreditamos que o cenário formativo inicial é um dos pilares sobre o quais se edifica a prática discursiva dos professores, através da cristalização dos sentidos por eles atribuídos às suas práticas pedagógica, docente e profissional. Daí a importância de contextualizar as condições (econômicas, políticas e sociais, etc.) que possibilitaram, num dado momento histórico, o aparecimento de “um determinado enunciado e não outro em seu lugar” (FOUCAULT, 2008, p.30). Assim, há que se considerar que, na base de “conhecimento da docência” (SHULMAN apud OLINDA; FERNANDES, 2007, p. 23), presente no processo de formação inicial dos(as) professores(as) pesquisados(as), o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento curricular, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos e de suas características, e o conhecimento do contexto educacional, estavam atravessado pelas contradições e rupturas políticas, econômicas, sociais e culturais, que caracterizou as décadas de 1980/1990 no Brasil. Por isso, corroboramos com Courtine ao afirmar que:

analisar discursos não pode mais se limitar a caracterizar diversos tipos de textos em diferentes níveis de funcionamento lingüístico, mas em pensar e em descrever a maneira como se entrecruzam historicamente regimes de práticas e séries de enunciados. (COURTINE, 1990, p. 17 apud GREGOLIN, 2006, p. 2)

Destarte, os processos de produção do discurso ou a prática discursiva dos(as) professor(as) que concluíram o Curso Educação-Africanidades-Brasil se ancora em “longos, árduos e conflituosos acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos” (ARAÚJO, 2001, p. 89) presentes na escolarização básica e formação profissional, que foram considerados no processo de análise das questões que nortearam a entrevista.

6.3 Sobre as motivações para participação no Curso Educação-Africanidades-Brasil

A nova organização pedagógica da escola básica brasileira promulgada pela LDBEN 9.394/96, subsidiada por um série de diretrizes curriculares regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação e conduzidas pelas

secretarias estaduais e municipais trouxe, entre várias exigências, a ressignificação da identidade do(a) professor(a) para a condução de novos processos de ensino e aprendizagem, na construção de uma educação escolar comprometida com as classes populares que adentravam a escola pública.

Sob o impacto das críticas ao modelo racionalista, que reduzia a atividade docente a suas competências técnicas, os(as) professores(as) converteram-se, de algozes ao receberem o ônus de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais na década de 1970, para “figurantes sem voz nas pesquisa e na prática educativa” (FONTANA, 2005, p. 21) na década de 1980. Na emergência de um novo paradigma educacional, o professor agonizava entre o que “devia ser”, o que “era necessário ser”, e o que ele tinha efetivamente aprendido a ser. Diante dessa constatação, alguns estudos foram desenvolvidos no sentido de trazer, para o centro do debate, a crise por que passava a identidade docente.

Para Fontana (2005), se por um lado esses estudos (MELLO, 1981; OLIVEIRA e DUARTE, 1999) evidenciavam e traziam como parâmetro o professor progressista, preparado para os novos desafios que a sociedade do conhecimento imputava ao trabalho docente, por outro lado, reafirmavam a inadequabilidade dos professores em exercício às propostas pedagógicas de cunho progressista, sendo apresentados como um “grupo de profissionais marcado pelo ceticismo generalizado, pela recusa das obrigações e avaliações, pelo corporativismo, pela incompetência e descompromisso, oscilando entre a resistência à mudança e a adequação superficial aos modismos em voga” (FONTANA, 2005, p. 26). As propostas metodológicas apresentadas, por sua vez, tinham caráter genérico e normativo, e desconsideravam os embates e contradições, a dinâmica e a diversidade vividas pelos professores em situações imediatas e cotidianas de sala de aula. Tais referências, segundo o autor, “acabaram contribuindo para a imagem de uma categoria profissional inscrita na ordem social a partir do negativo: “sem competência, sem consciência e compromisso políticos”, sem “identidade profissional”.

Para Nóvoa (1998), esse discurso escondia as mudanças profundas, ocorridas nos sistemas de ensino, provocadas pela intervenção do Estado em função de uma lógica que privilegiava a racionalização técnica de uma perspectiva cientificista, elaborada pelas agências governamentais e agências formadoras. Entretanto, há de se considerar que, se há uma desvalorização e

desfavorecimento da imagem social e pública do(a) professor(a), inclusive pela força da mídia e da produção acadêmica, pelo menos no plano simbólico “a imagem continua sendo positiva, pois depositam-se sobre os docentes a expectativa e a responsabilidade social de um futuro melhor (p. 26).

Essa constatação tem sido insumo para as diversas pesquisas e estudos que vêm sendo desenvolvida no Brasil no sentido de trazer para a arena pedagógica a discussão sobre o lugar social do(a) professor(a) na atual conjuntura educacional brasileira e em especial no processo de formação inicial e continuada. No que diz respeito à formação dos professores, trazemos a questão problematizada por Mello (2003), diante da urgência de respostas a novas exigências curriculares formuladas pelas políticas públicas de educação: “como podem os professores ser protagonistas da transformação pedagógica necessária para melhorar a da educação básica, se eles próprios não recebem uma educação prática teórica de qualidade?”

Muitas têm sido as respostas para essa questão. A própria Mello argumenta que as iniciativas de formação docente deveriam ter como ponto de partida as quatro necessidades básicas de aprendizagem defendidas pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, de forma a contribuir para que os(as) professores(as) continuem aprendendo ao longo da vida produtiva.

Para Monteiro (2003, p. 323), no processo de formação continuada em serviço, os(as) professores(as) não se apropriam passivamente das orientações preconizadas nos programas e projetos de formação, mas “vivem processo conflituoso de resistência e poder que se materializa nas relações” como afirma Foucault (1999) enquanto participam desses eventos. Portanto, há de se considerar as relações de poder-saber que se estabelecem nesse processo e, principalmente “o que levou e impulsionou essas professoras a continuar, a enfrentar a dor do não saber, na busca do saber? (Ibid., p. 326). Nessa mesma direção, alguns estudos de Eckert-Hoff nos mostram que no processo de formação docente deve-se evidenciar “as diversas vozes que emergem do dizer do sujeito-professor para mostrar como a sua identidade se constrói”. (Ibid., p. 315)

Tomamos emprestada a questão problematizada por Monteiro para prosseguir a nossa análise: o que levou e impulsionou os(as) professores(as) a continuar, a enfrentar a dor do não saber, na busca do saber ao se inscreverem no

Curso Educação-Africanidades-Brasil? Ao nos propormos essa questão, levamos em conta que a posição-sujeito ocupada por esses(as) professores(as) não está dada a priori, mas é produzida quando “o sujeito enunciador do discurso recorre ao já-dito, o ressignifica e se significa” (ORLANDI, 1993, p. 90 apud CAZARIN, 2008). Nesse sentido, observemos os seguintes recortes discursivos (RD) produzidos pelos(as) professores(as) pesquisados(as):

RD-1: O que me motivou para o curso é o que tem me motivado pra trabalhos assim, de uma forma em geral, voltada pra questão da discriminação racial, pra questão da etnia. E a Lei também, a 10.639 que a gente tem lutado, tanto pra sua implantação no município...

RD-2: Desde que eu entrei na coordenadoria que eu comecei a trabalhar com a questão da educação inclusiva, trazendo a dimensão da diversidade – a diversidade nas diferentes nuances: as questões de gênero, de geração, as questões étnico-raciais, da diversidade sexual. Na verdade eu fiz o curso muito mais por conta da função que eu exerço que é de assessoria, que é pra entender um pouco dessas questões pra poder trabalhar com elas.

RD-3: As razões, como eu te disse, eu gosto sempre de participar, sempre que eu tenho tempo, eu nunca me recuso a participar de cursos né? E tinha aqui uma professora né? Professora e psicóloga né? Que ela sempre gostou da questão do negro né? E ela falava muito, quando o curso surgiu, foi ela até que perguntou: tu viu falar nesse curso? Eu digo vi. Alguém mandou o e-mail pra mim, né? Mandou um e-mail pra mim [...] , aí se juntou, eu, ela e o professor Manoel e a gente foi fazer o curso, e gostamos.

RD-4: O Dia Nacional da Consciência Negra, acho que foi isso né? Essa questão desse preconceito tão racial que existe né? Essa questão de poder tá trabalhando, trazer um pouquinho pra as crianças né? Adquirindo mais informação, que até então não tinha tanto, né? Só aquilo que vinha nos livros. isso fez com que eu procurasse né?

Diante desses recortes discursivos, podemos afirmar que com exceção do RD-3 que nos aponta muito mais para uma necessidade de atender às exigências impostas pelos órgãos gestores do que uma necessidade individual, as motivações pessoais dos(as) professores(as) coadunavam com os objetivos preconizados pelo curso Educação-Africanidades-Brasil, como nos mostram o RD-4, quanto à formação de professores multiplicadores, e os RD-1 e RD2 quanto à oferta de conhecimentos necessários para uma atuação no que se refere a cultura de matriz afro-brasileira.

O que nos chama atenção nos RD-1, RD-2 e RD-4 é que a explicitação do desejo em participar do curso está ligada a um desejo de poder. Poder trabalhar mais informações com as crianças; poder entender melhor as questões étnico-racial: poder

implantar a Lei 10.639 no município. São poderes que estão submetidos à necessidade e a busca do conhecimento proposto pelo curso. É um “poder que antecede o saber e não apenas o seu efeito” (MONTEIRO, 2003, p. 326) e que, a nosso ver, orientou a permanência desses professores no curso.

6.3.1 Sobre o modelo de formação ofertado

O Curso Educação-Africanidades-Brasil, ao ser ofertado na modalidade a distância, cumpriu com duas características que norteiam as transformações do sistema escolar brasileiro a partir da década de 1990: a exigências de novas competências curriculares ao professor, e o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) no âmbito educacional. Nesse contexto, as exigências sobre os(as) professores(as) recaem tanto sobre competências político-institucionais, como sobre aspectos do campo social e cultural.

Para Rodrigues e Malheiros (2004, p. 153).além de:

além de saberem a matéria que ensinam, é-lhes também pedido que sejam facilitadores da aprendizagem, pedagogos eficazes, organizadores do trabalho de grupo, promotores do trabalho de projecto, que cuidem do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social de alunos com necessidades educativas especiais e pertencentes a minorias étnicas, que tratem temas como a educação ambiental e para a saúde, a educação sexual e a cidadania, entre muitos outros.

Acrescente-se a essas exigências, a fluência tecnológica para se relacionar com as TICs. Entretanto, essas exigências transitavam entre duas vertentes: a primeira, representada pelo MEC, cujo discurso oficial defendia a introdução das TICs para melhor dar conta da reorganização do trabalho escolar e da formação de um contingente maior de trabalhadores na educação e num tempo mais veloz; e a segunda, representada por organismos de classe como a ANFOPE, que criticava o “discurso da busca da informação e da informatização, do surgimento de uma sociedade do conhecimento” (PRETI, 2001, p. 30).

Para esta vertente, o discurso veiculado pelo MEC através de propostas, diretrizes e ações desenvolvidas preocupava-se mais com a eficiência, a eficácia, a

racionalidade técnica e instrumental, através da esperança depositada nos meios tecnológicos (o computador, a Internet e a educação a distância), do que com a qualidade da formação do(a) professor(a). Felizmente, para além desse debate dicotômico, outras perspectivas foram sendo construídas, no sentido de ampliar as contribuições das TICs no campo educacional.

A constatação das habilidades/competências na construção e utilização do conhecimento tecnológico nas diversas situações e para os mais diversos fins, pelos seres humanos, fossem crianças, jovens, adultos ou idosos, e a rapidez desse novo modelo de relações com o conhecimento na sociedade da informação, é ilustrada em Takahashi (2000, p.3):

Rapidamente nos adaptamos a essas novidades e passamos – em geral, sem uma percepção clara nem maiores questionamentos – a viver na Sociedade da Informação, uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis, assumindo valores sociais e econômicos fundamentais.

Diante dessa verdadeira revolução na forma dos seres humanos se relacionarem com o conhecimento, o foco, outrora numa escola transmissiva, discriminatória e excludente, que restringia o acesso à informação a programas e currículos fechados, passa a ser questionado, por não atender às necessidades dessa nova sociedade. Para Almeida (2001, p. 21) a Educação a Distância - EAD e o uso das tecnologias da informação e comunicação não substituem a educação presencial, mas desloca o eixo da formação do ensino instrucional para a aprendizagem significativa (...) favorecendo a interação e investigação, a descoberta e a produção de conhecimentos” por meio de uma rede colaborativa, “na qual cada um ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo em que também se desenvolve”.

Para Silva (2000), aprender em um processo colaborativo exige planejamento, desenvolvimento de ações; a recepção, seleção e envio de informações; o estabelecimento de conexões: a reflexão sobre os processos em desenvolvimento em conjunto com os pares; o desenvolvimento da interaprendizagem; a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca e ao fazer por si mesmo. Vejamos o que nos dizem os RDs dos(as) professores(as) sobre o modelo em que foi oferecido o curso Educação-Africanidades-Brasil:

RD-1: Olha, esse modelo na realidade se encaixa bem no nosso contexto atual. Porque a gente não tem tempo. Nós que trabalhamos na educação, nós não trabalhamos num só local. Como no município eu tenho dois contratos [de trabalho], no estado eu tenho um. A gente fica sem horas até pra se aperfeiçoar. E uma forma de aperfeiçoamento dos conteúdos seria – e metodologias, avaliação – tudo nos finais de semana e feriados, que era justamente na época que eu me detinha mais. Agora só que é muito importante que associado a ele seja desenvolvido seminários²⁰. Como aconteceu com a gente, que teve seminários sobre a questão da religiosidade – foi assim, de fundamental importância. Mas, mesmo assim, quando eu coloco essa importância eu também não deixo de afirmar que muitas vezes, por conta de falta de tempo, deixei de participar de alguma coisa presencial que houve.

RD-2: Eu gosto desse novo modelo, mas às vezes eu penso que o novo modelo ele não chega, por exemplo, a todas as realidades. Eu moro numa capital, eu tenho computador em casa, eu tenho acesso à Internet. Mesmo assim, eu tenho alguns limites na relação com o mundo virtual [...] Pra mim, eu acho que um grande desafio é fazer com que não só as tecnologias cheguem à escola, mas que as pessoas se apropriem dessas ferramentas; saibam lidar com elas, vençam seus limites, suas dificuldades. O que eu acho é que quanto mais, não basta que às vezes o computador tá lá, tem seu acesso à Internet, mas as pessoas pouco conhecem dessa ferramenta. As pessoas não sabem coisas mínimas da relação com o computador, que são coisas fundamentais – informações fundamentais pra, por exemplo, se ela for candidata, se ela quiser fazer um curso à distância, que são situações que ela tem que dominar pra ela se dá bem num curso à distância. Porque num curso à distância não só você tem que tá conectado, você tem que acessar os espaços, você tem que ir à procura do conhecimento. E quanto mais você domina as novas tecnologias, os recursos que tem, as novidades que são instantâneas, mas você se dá bem. Eu acho que o grande desafio é um pouco esse – é não só levar os computadores, levar a Internet pra escola; mas fazer com que as pessoas, com que os profissionais se apropriem disso e não tenham medo de lidar com isso. A impressão que eu tenho é de que ainda existe muito medo..

RD-3: Se eu disser que não tive dificuldade eu tô mentindo né? Porque na verdade deixou a gente muita a vontade e ao mesmo tempo muito perdido no começo, né?

RD-4: A dificuldade maior é que eu não tenho computador, isso dificulta, dificulta mais. A questão de participar com as pessoas não virtualmente, eu acho que a pessoa em si... o calor humano, né? (...) Você vê o computador, você vê como uma imagem, né? Essa questão que você não precisar sair pra visitar África, você pode até acessar e ter todos esses dados, essa questão da formação em si, nem se fosse um curso presencial acho que talvez não tivesse tanto acesso né? Essa questão de viajar no tempo, e o computador possibilita essa viagem virtual. Talvez essa questão facilite mais. Agora, essa questão do eu e você presente no debate, essa questão humana acho melhor esse contato do que o virtual.

²⁰ Esses seminários faziam parte de atividades presenciais propostas pela SEDEC.

Nesse recortes discursivos evidencia-se no intradiscorso dos(as) professores(as), o entrecruzamento de interdiscursos que permeiam a questão sobre a utilização da NTIC no campo educacional.

Ora percebemos o reconhecimento das limitações pessoais enquanto sujeitos de aprendizagem, como por exemplo: na falta de tempo em se “qualificar” pela tripla jornada de trabalho (RD-1) e a falta computador pessoal que dificultava o acesso ao curso (RD-4). Ora percebemos uma compreensão mais crítica sobre esses limites que extrapolam a questão individual do(a) professor(a), ao evidenciar a falta de acessibilidade e a dificuldade de navegabilidade como conseqüência da ausência de uma política de inclusão digital que contribua para “acabar com os medos dos(as) professores(as) em lidar com os computadores e a Internet” (RD-2).

Outra questão suscitada pelo RD-4 diz respeito à dicotomia representada pelos termos presencial/virtual; mediação tecnológica/mediação humana no processo de aprendizagem. Há uma clara evidência da opção pelo binômio presencial-mediação humana nesse recorte discursivo, ainda que marcada pelo conflito quando reconhece a relação marcada pelo “calor humano”, mas também reconhece os recursos interativos da Internet que possibilitam uma “viagem virtual sem precisar sair (do lugar de onde se está) pra visitar a África”. Parece-nos que o RD-1 se aproxima de uma alternativa para esse conflito, ao reconhecer a importância da promoção de atividades presenciais associadas às atividades virtuais.

Nessa direção, nos pareceu pertinente, para ampliar teoricamente as questões trazidas pelos(as) professores(as), as discussões sobre interatividade propostas por Silva (2000). Para ele, esse termo surge na década de 1970 para “expressar a novidade do computador que substitui as herméticas linguagens alfanuméricas pelos ícones e janelas conversacionais que permitem interferências e modificações na tela” e aprimora-se com a integração de diferentes funções (vídeo, áudio, texto e interatividade) em um só terminal capaz de enviar, receber e tratar a informação.

No campo educacional, essas novas práticas comunicacionais nos levaram a repensar as práticas pedagógicas presentes nas salas de aula e a como articular a comunicação interativa e educação:

na era da interatividade, ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Isso significa modificação radical no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor – mensagem – receptor: a) o emissor não emite mais, no sentido que se entende habitualmente, uma mensagem fechada, oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor; b) a mensagem não é mais “emitida”, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado, é um mundo aberto, modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta; c) o receptor não está mais em posição de recepção clássica, é convidado à livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção. (SILVA, 2008)

Resta-nos saber se o curso conseguiu cumprir essa exigência, essa condição sine qua non para o atingimento dos objetivos propostos e resultados esperados pelos estudiosos sobre o assunto em um curso nessa modalidade, do ponto de vista dos(as) professores(as) cursistas:

RD-2: Acho que pra mim, o que eu não gostei no curso foi a tutoria. Acho que o tutor, do ponto de vista pelo fato de ser um curso à distância – ser um curso que você organiza seu horário, que você que vai a busca; o curso dá os conteúdos, mas você é que tem que se organizar pra estudar, pra sistematizar os conhecimentos –, e eu acho que a tutoria nesse curso deixou a desejar. Tinha pouca interatividade, embora o curso tivesse os fóruns, o Chat. E a gente tinha os conteúdos pra ver, que unidade a gente tinha que dar conta e em quanto tempo. Mas assim, a metodologia do curso à distância ela tá toda à disposição da gente. A metodologia de estudar, a gente é que vai criando, nos tempos da gente. Mas, se comparado com outro curso que eu fiz à distância, acho que a tutoria é fundamental no curso à distância.

RD-3: ...e tem o tutor que eu nunca recebi resposta, eu sempre mandava as perguntas, questões, mas nunca recebi nenhuma resposta. Acho que não ter recebido o certificado até hoje, deve ter sido em relação a isso, porque nem ele estava em contato direto com a gente e agente mandava, mas não recebia a resposta dele não. Entrava nos debates [chats], mandava os trabalhos pedidos. A gente nunca deixou de mandar nenhum trabalho.

Ao analisar estes dois recortes discursivos, podemos afirmar que, se por um lado há um descontentamento com a ausência do tutor para mediar as discussões e encaminhamentos dos cursistas, conforme orientação do próprio curso, e até uma frustração em termos de contribuição para um melhor aproveitamento do que era proposto como atividade, por outro lado há uma clara evidência de que essas dificuldades não impediram a participação nos debates, nos chats de discussão, na organização do tempo individual de estudo, na execução e envio das atividades propostas.

Essas iniciativas nos permitem afirmar que, na relação com o seu processo de aprendizagem, os(as) professores(as) desenvolvem maneiras próprias de se relacionarem com os novos saberes, “num processo que envolve criação/recriação/apropriação/elaboração/reelaboração” (RODRIGUES; MALHEIRO, 2004, p. 160).

Entretanto, no escopo desse trabalho não objetivamos a análise da qualidade do curso ou a participação dos professores no mesmo, mas problematizar a respeito das implicações de um curso dessa natureza na construção da identidade docente. Para esse fim, nos propomos analisar, em seguida, os conteúdos trabalhados e a sua contribuições na concepção e práticas pedagógicas dos(as) professores(as).

6.3.2 Sobre os conteúdos trabalhados no curso Educação-Africanidades-Brasil e as contribuições nas concepções e práticas pedagógicas

O conteúdo do curso Educação-Africanidades-Brasil estava organizado em torno da questão étnico-racial como componente curricular central, sob os quais emergiam as dimensões histórica, geográfica, legal, cultural, econômica, religiosa, lingüística e pedagógica. O curso vinha ao encontro de uma “antiga reivindicação do movimento negro, que indicava a necessidade de qualificar professores para o efetivo trabalho com a temática História e Cultura afro-brasileira, incluída no currículo oficial da rede de ensino pela Lei nº. 10.639”. (Educação Africanidades-Brasil, 2006), ao integrar um conjunto de ações do Programa de Ações de Educação Continuada de Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.

O curso tinha por finalidade revelar a importância da diversidade étnica e da pluralidade cultural e sua articulação com o universo escolar e educacional brasileiro, oportunizando ao cursista através do estudo dessa temática:

- valorizar a comunidade negra, contribuindo para a elevação de sua auto-confiança;
- obter mecanismos indispensáveis para o reconhecimento de um Brasil fortemente marcado pela cultura africana, na expectativa de mudança da mentalidade preconceituosa;

- conhecer a história e a geografia da África;
- reconhecer a constante presença da marca africana na literatura, na música, na criatividade, na forma de viver, de pensar, de andar, de dançar, de falar, de rir, de rezar e de festejar a vida;
- conhecer a história do Brasil contada sob a perspectiva do negro, com exemplos na política, na economia e na sociedade em geral;
- obter elementos necessários para que possa participar com segurança na elaboração do Plano-Político-Pedagógico de sua escola, oferecendo contribuições eficazes para o cumprimento da Lei nº. 10.639/2003.

A iniciativa da elaboração e realização de um curso fundamentado em objetivos e conteúdos que problematizam a questão da diversidade étnico-racial brasileira, a nosso ver, configura-se como um contradiscurso, que emergiu e ganhou força nos “fóruns sociais, nas conferências, na produção acadêmica, na pluralidade de vozes de intelectuais negros, nos movimentos sociais e nas pressões ao governo” (AQUINO, 2009, p. 2) e que se espalhou no campo educacional, mais fortemente durante a década de 1990. Mas, nem sempre foi assim.

Ainda que a discussão sobre “pluralidade cultural” introduzida pelos parâmetros curriculares nacionais em 1998, como um dos temas transversais, possa ser considerada como “um importante passo para a sensibilização intercultural docente” (CANEN, 2001, p, 212) nessa direção, há de se reconhecer a resistência, a desvalorização e a falta de envolvimento por parte dos(as) professores(as) em incorporar esse novo discurso nas suas concepções e práticas pedagógicas tendo em vista a co-existência de um discurso fundador que se materializa no

discurso colonialista que definiu a identidade do brasileiro e construiu a imagem do negro como seu outro excluído”[...] um discurso constitutivo dos processos de significação que fertiliza o imaginário e serve para governar a nossa sociedade, os grupos sociais e a cultura, ou seja, como significa o negro.[...] produtores de silêncios e sentidos, os quais possibilitam a formação e a sedimentação de outros discursos já instalados. (AQUINO, 2009, p. 4)

A hegemonia desse discurso no pensamento pedagógico brasileiro sofreu influências da concepção eurocêntrica de sociedade que legitima a superioridade da cultura ocidental e branca sobre a cultura “mestiça” dos povos de origem latina e africana; do mito da “democracia racial” que defende a convivência harmoniosa e

igualitária entre brancos e negros; e, da “ideologia do branqueamento” que “faz com que as pessoas não se reconheçam em sua gênese africana, diviniza o mito da democracia racial, a qual não permite aos membros das comunidades oprimidas tomarem consciência de sua real situação”. (MUNANGA, 1996, apud AQUINO, 2009, p. 5). A legitimidade desse discurso atravessou as políticas e práticas educacionais ao longo do século XX. Independente do paradigma educacional vigente, esse discurso fundador sempre esteve presente, perpassando as práticas pedagógico-curriculares no cotidiano escolar. Canen (2001) apresenta-nos quatro perspectivas básicas sob as quais se estabelecem a relação educação-diversidade cultural: a assimilação, a reprodução, aceitação e conscientização cultural.

Na perspectiva da assimilação, baseada no paradigma estrutural-funcionalista, não há um questionamento por parte do(a) professor(a) sobre a representatividade de grupos étnico-culturais diversos nas práticas curriculares. Está na “base de programas de educação compensatória nos anos 1970 e 198, cujo discurso baseava-se na idéia de ‘falta’, no que o aluno ‘não tem’ da cultura dominante, cabendo à escola ‘suprir’ as ‘deficiências socioculturais’”. (AQUINO, 2009, p. 211).

Na perspectiva da reprodução a escola apenas reproduz as desigualdades socioculturais, não havendo espaço em seu interior para “qualquer perspectiva de trabalho para a valorização da diferença e pela emancipação social” (idem). Nessa abordagem, a percepção do(a) professora(a) sobre a diferença cultural e social dos alunos se baseia no “desvio” ou “atraso” em relação ao arbitrário cultural da classe dominante. Na perspectiva da aceitação, a escola também é um espaço de reprodução, mas também de transformação das desigualdades socioculturais, através da ênfase em currículos multiculturais com vistas a desenvolver a tolerância à diversidade cultural presente no universo escolar.

Quanto à perspectiva da conscientização, esta incorporaria características da abordagem da aceitação, porém questionando as causas estruturais da desigualdade e “a desvalorização de certos padrões étnico-culturais (...) contextualizando-a em termos das relações desiguais de poder entre grupos socioculturais e a busca de estratégias que desafiem preconceitos e legitimem os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes”. É nessa última perspectiva, também chamada de perspectiva

intercultural crítica que o curso Educação-Africanidades-Brasil se insere, ao propor entre os seus objetivos “estimular a escola na construção coletiva de um projeto educacional de inclusão social na perspectiva da diversidade cultural”, por exemplo. Ou quando propõe como temática de estudo a “elaboração do Plano-Político-Pedagógico de sua escola oferecendo contribuições eficazes para o cumprimento da Lei nº. 10.639/2003”.

Entretanto, sabemos que essas quatro perspectivas não existiram de forma sucedânea mas, ao contrário, coexistem conflituosa e contraditoriamente nas práticas e concepções pedagógicas presentes no cotidiano escolar, predominando muitas vezes as perspectivas da assimilação e reprodução sobre as duas últimas, apesar do avanço que temos presenciado na década de 2000, nas formulações de políticas públicas educacionais inclusivas, a exemplo de iniciativas como as do curso Educação-Africanidades-Brasil, enquanto política pública de formação, de reconhecimento da característica multicultural do povo brasileiro, da proposição da construção de um currículo escolar contextualizado que “legitima os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes” (CANEN, 2001, p. 212).

Todavia, apesar do status de política pública, a inclusão da questão étnico-racial no universo discursivo escolar caminha a passos lentos, considerando que ainda está longe de ser incorporada as práticas pedagógicas dos(as) professores(as). Para que isso ocorra urge que as perspectivas desses sujeitos sejam consideradas na formulação, execução e avaliação de tais políticas. Por isso nossa intenção de dar voz e vez aos professores cursistas de um curso cuja temática evidenciava essa discussão. Nesse sentido, trazemos novos recortes discursivos, dessa vez sobre o conteúdo do curso:

RD-2: O que eu me lembro agora são os conteúdos relativos à questão da geografia africana; dos conteúdos relativos à importância da gente compreender a história da África pra, entendendo essa história, compreender como esse povo, esse continente, influenciou na nossa história. Eu acho que, principalmente alguns conteúdos de alguns textos, eu acho que o de Rafael Sanzio, que foram bem pertinentes com relação à questão da geografia. Eu acho que foram os textos que marcaram mais, até porque eu já tinha outras leituras. Mas eu acho que, basicamente pra mim, o que marcou, que era uma coisa que eu não tinha, é ter acesso a um conhecimento que eu não tinha tido a oportunidade de ter na escola e que esse conhecimento, esse conteúdo, me possibilitou um outro olhar mais crítico pra história da gente, pra minha história.

RD-4: A África em si, o país, é esse (conteúdo) que eu destaco, né? Essa questão da vinda desse povo africano para o Brasil, todo esse percurso que eles(os negros) passaram, essa dificuldade que eles tiveram quando chegaram... Primeiro a maneira como eles saíram de lá, né? E segundo, quando chegaram aqui, a questão da oportunidade que não tiveram e até hoje muitos negros não tem.

Nesses dois recortes discursivos evidencia-se o caráter de novidade atribuído aos temas estudados. Essa constatação vai ao encontro do que tem sido denunciado por quem discute, numa perspectiva multicultural, a questão étnico-racial no campo educacional: o apagamento da participação do negro na constituição cultural da sociedade brasileira e conseqüentemente do currículo escolar e dos programas de formação de professores(as) no Brasil.

Essa ausência na escolarização básica e na formação profissional, por sua vez, impossibilita alguns professores(as) de transpor didaticamente os conhecimentos teórico-pedagógicos propostos pelo curso no sentido de “estimular as escola na construção coletiva de um projeto educacional de inclusão social na perspectiva da diversidade cultural”.

RD-3: Aqui na escola, agente tem uma professora, que é negra mesmo, é negra. Em tudo que a gente fala, ela diz assim: “cuidado com o racismo, dá cadeia”. Mas na verdade a gente acha que quem tá fazendo racismo sempre é ela mesma. Uma das coisas que a gente debatia muito era isso. Dia da Consciência Negra...ela é sempre contra, que não é pra ter um dia pra negro, né?. Outro ponto que gostei muito foi debater sobre a questão das cotas para negros, essas coisas. Ela (a professora) não aceita, né? Porque o negro tem que ser visto como pessoa normal, como todo mundo, que é normal, quer sempre colocar isso. E a gente tentando mostrar que isso, que a gente quer celebrar o Dia da Consciência Negra, é o dia da gente tomar consciência da questão negra no meio da gente, mas não, ela acha que isso é discriminação.

Apesar da preocupação em envolver a comunidade escolar na discussão proposta pelo curso, ao trazer a situação da professora negra, que resiste à inserção desses conteúdos na dinâmica escolar, não há uma problematização sobre as razões dessa resistência.

Nesse sentido, o RD-3 parece-nos adotar uma perspectiva de assimilação frente aos conteúdos propostos pelo curso, o que nos leva a refletir sobre a complexidade desse tema na formação continuada, bem com as expectativas dirigidas as professores(as):

RD-1: Foi de fundamental importância. Onde foi trabalhado a alimentação, costumes, religião, tudo. E se deu uma ênfase muito boa... o projeto a gente trabalhava incluindo na grade curricular daquela escola, ou melhor, na programação específica – o conteúdo programático. A gente incluía e a gente trabalhava mesmo a questão da discriminação racial assim no contexto geral e até assim no acompanhamento às famílias. E havia professores que inicialmente tinha muita resistência, depois começou a aceitar também, e até trabalhar melhor essas questões em sala de aula. E a gente trabalhou muito bem isso aí, e no final do ano os próprios professores fizeram a avaliação e fizeram depoimentos que diziam que “hoje, naquele dia, naquele final de ano tinha outro olhar pra questão da discriminação racial, preconceito”.

A iniciativa de incluir os conteúdos do curso Educação-Africanidades-Brasil na grade curricular da escola e a resistência por parte dos colegas professores(as) na escola, revela as tensões suscitadas pela formação docente, compreendida como “campo discursivo com potenciais de atuação na construção de identidades docentes críticas, comprometidas com a valorização da pluralidade cultural e com a justiça social” (CANEN, 2008, p. 1). Essa tensão nos remete à importância de se incorporar, às práticas e políticas de formação continuada, as práticas discursivas que habitam o cotidiano escolar, protagonizadas pelos(as) professores(as) e outros agentes educacionais, de modo que “sejam capazes de produzirem o conhecimento e não apenas representarem consumidores de conhecimentos produzidos por outros”. (Ibid., p. 1).

6.3.3 Sobre as (novas) identidades docentes construídas na formação continuada

Loirinha Bombril – Herbert Viana

Pára e repara

Olha como ela samba, Olha como ela brilha, Olha que maravilha

Essa crioula tem o olho azul

Essa lourinha tem cabelo bombril

Aquela Índia tem sotaque do Sul

Essa mulata é da cor do Brasil

A cozinheira tá falando alemão

A princesinha tá falando no pé

A italiana cozinhando o feijão

A americana se encantou com Pelé

Häagen-dazs de mangaba

Chateau canela-preta

Cachaça made in Carmo dando a volta no planeta

Caboclo presidente

Trazendo a solução

Livro pra comida, prato pra educação

A construção da identidade docente é um processo permanente onde se entrecruzam múltiplas e heterogêneas práticas discursivas. Inicia-se desde a escolarização básica, passa pela formação inicial, evidencia-se na formação continuada, e é questionada no exercício cotidiano de ser professor(a).

Acrescentem-se as novas exigências quanto à sua profissionalização e à desvalorização econômica e social por que vem passando enquanto categoria profissional desde as últimas décadas do século XX, e vemos constituída uma crise da identidade docente. Trata-se, portanto de “una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a um contexto (sócio-histórico y profesional) particular em cual esos procesos se inscriben (VAILLANT, 2008, p. 4).

A multiplicidade de aspectos que incidem sobre a construção da identidade docente gerou profícua produção acadêmica nas décadas de 1980-1990.2000 do ponto de vista da profissionalização (FANFANI, 2007; LUDKE & BOING, 2007); das mudanças sociais e função docente (ESTEVE, 1995; DEVELAY, 2004; TEODORO, 2004; CHARLOT, 2005); do trabalho e dos saberes docentes (FREIRE, 1996; ARROYO, 2000, TARDIF, 2005, TARDIF & LESSARD, 2007); da formação inicial e continuada (NÓVOA, 1995; HEARGREAVES, 2004; ECKERT-HOFF, 2004, BATISTA-NETO, 2006; PIMENTA, 2006); entre outros.

Na perspectiva da AD, poderíamos afirmar que essa análise multifacetada da identidade docente manifesta “a dispersão que rejeita a concepção unificante do sujeito e o atravessa através das diversas modalidades de enunciação e que assume diferentes estatutos através da especificidade de uma prática discursiva” (BRANDÃO, 2004, p. 35). Portanto, nos discursos sobre a identidade docente, entrecruzam-se uma heterogeneidade discursiva marcada pela dispersão e descontinuidade das diversas posições-sujeitos ocupadas pelos(as) professores(as): ora como referencia para o(a) aluno(a) na sala de aula; ora como colega entre seus pares; ora subordinado à gestão escolar e as políticas de órgãos gestores; ora como aprendiz nos espaços de formação continuada. São posições que se materializam nas práticas discursivas exigidas pelos diferentes espaços e lugares, manifestadas não de maneira estanque e linear, mas numa simultaneidade perene.

No que concerne à posição-sujeito ocupada em espaços de formação continuada, muito tem sido produzido academicamente a exemplo dos mapeamentos feito por André (2002) e Brzezinski (2006), apresentados anteriormente nesse capítulo. Para dialogar com os recortes discursivos que iremos apresentar, tomaremos as contribuições que concebem a formação continuada para além da prática reflexiva do(a) professor(a) sobre a sua experiência pessoal e profissional e sobre o cotidiano escolar, mas a inscreve numa perspectiva emancipatório-político e a integra a um processo sócio-político-econômico-cultural mais amplo.

Assim, a provisoriedade e a variabilidade dos modelos de formação continuada, resultado de mudanças estruturais e institucionais, remetem os(as) professores(as) para novas posições sujeitos, o que pode ser verificado no seguinte recorte discursivo:

RD-1: Nós profissionais não devemos deixar nunca de se atualizar, porque eu associo muito a nossa carreira profissional até aos profissionais da saúde. Pensa bem, se a gente não enriquecer renovando os conteúdos, os processos metodológicos e de avaliação? Aí, com esse avanço da tecnologia, você fica muito a desejar; você não consegue socializar os conhecimentos de forma inovadora, de forma progressista. E precisa a todo momento tá enriquecendo a sua concepção da proposta que você se apegar – a questão teórica. Ou você se aperfeiçoa constantemente ou você fica ultrapassado. Ai eu gosto de associar aos profissionais da saúde – se o médico ou dentista não se aperfeiçoa, então ele vai ficar passando medicação. Por exemplo, eu gosto muito de dizer nas minhas conversas até com os profissionais: Pensa bem, se o médico hoje ainda passasse aqueles comprimidos (Cibalene, aquelas coisas todas), sem ter avançado? Até quando eu vou ao médico, eu procuro saber se ele tá participando de congresso, se ele tá se atualizando. Porque se não, não dá.... Ai cada vez fortalece mais esse princípio que eu tenho – que não há condições de você trabalhar nenhuma área do conhecimento sem que esteja em formação constantemente.

A necessidade de mudança é evidenciada nas marcas “se atualizar” ou “ficar ultrapassado”. Nessas marcas, o sujeito-professor traz para o campo individual a responsabilidade sobre o seu processo formativo e sobre as conseqüências provocadas pela participação (ou não) em eventos dessa natureza. Ao trazer como referência os profissionais da saúde, explicita ainda que de forma não deliberada, a falta de status profissional do trabalho docente. Ao mesmo tempo, explicita deliberadamente a importância da formação permanente como condição necessária à sobrevivência do(a) profissional professor(a).

Outro aspecto trazido por esse sujeito-professor diz respeito à relação entre o avanço da tecnologia e os processos curriculares e metodológicos, como condição necessária para a socialização do conhecimento, numa perspectiva “inovadora” e “progressista”, além da importância atribuída à teoria como forma de enriquecimento das propostas pedagógicas com as quais “se apegam”. Observemos que, frente às exigências impostas pelo curso Educação-Africanidades-Brasil, que traz em seu bojo um novo paradigma formativo do ponto de vista da forma e do conteúdo proposto, o sujeito-professor procura costurar a sua identidade nas identidades propostas pelo curso:

RD-1:... também me deu condição pra fazer uma reflexão tanto pessoal em relação a minha própria história de vida com meu avô – que ele era negro e não assumia, e terminava até muitas vezes desviando o assunto quando eu perguntava por que que ele era negro e só a palma da mão era branca. E ele contava as histórias dele lá, que tinha caído numa fogueira e tinha queimado a palma da mão, e nunca me contava a história, e eu não entendia aquilo –. E então o curso me ajudou nesse sentido de rever meu passado, como também a questão da inclusão desses conteúdos em sala de aula e na minha vida pessoal.

Entretanto essa internalização não se dá maneira tranqüila, mas ocorre “pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990 apud HALL, 2000, p. 11-2), pelo eterno deslocamento identitário, conforme nos apresenta a professora em dois momentos da entrevista. O primeiro momento ao ser inquirida sobre autodenominar-se “multi-étnica”, e, num segundo momento ao falar das mudanças ocorridas na sua vida após a participação no curso:

RD-3: Isso...(risos). É uma mistura de branco, com preto, com moreno, com tudo que cê imaginar (risos).

RD-3: Teve sim, teve porque assim, é o que eu digo, né? Quando alguém me pergunta né, qual a sua raça, né? Eu não vou dizer que sou branca nunca, que não sou branca, não é? Tem toda uma história, justamente a partir daí, né? Tem toda uma história, né? De minha família, meus avós, meus bisavós, meu pai é de uma cor, minha mãe é de outra, né? Então eu não posso dizer que sou branca, nunquinha, né? É na verdade tenho uma mistura de raça e também assim na questão de te dizer, é na família em si, né? Tenho uma irmã, que ela, e se você colocar eu e ela, pode dizer que na é minha irmã, pela cor, né? Mas você olha no rosto e você sabe que se parece, e aí a gente chama muito ela de nega, é, mas aí de uma forma carinhosa, não é mais daquela forma de “tu é negro”, querendo atingir, mas na verdade é negra porque é carinhosa. Mudou muito pra mim, nesse sentido porque eu tenho essa visão.

Em algum momento, por um determinado tempo, a identidade desse sujeito-professor é assujeitada ideologicamente às mudanças estruturais e institucionais. Noutra momento, essa identificação sofre ruptura e busca novas identificações numa dinâmica constante e provisória:

RD-2: ...Com relação a minha identidade profissional, me fez perceber que a gente tem que, a cada dia – falando dessa coisa do tema do curso, que era Africanidades-Brasil –, a gente tem, como professora, que ler mais; tem que buscar mais; tem que compreender mais da história, das culturas, e aí o recorte era étnico-racial. A visão crítica que eu tenho hoje com relação ao racismo, com relação a conduções pedagógicas, que a gente chama uma condução pedagógica positiva qualificada, com relação a essas questões, com certeza tem a ver com esses primeiros diálogos, que foi a partir desse curso.

Eu acho que por ser professor, ser professora, é também ser aprendiz. Eu acho que a gente nunca tá pronto. E como essa área ela é muito dinâmica; se a gente se acha pronto; se a gente acha que não precisa mais nada, que já tem um canudo, que já tem um mestrado, ou que já é doutor; aí talvez a gente não ache que...Assim, a gente vai encontrar muitos profissionais que vão dizer “Ah, por que eu quero isso? Isso eu não preciso pra minha sala de aula. Eu não preciso pra minha ação.”. Eu costumo dizer pra os professores e as professoras que a gente tem que ter sempre postura de aprendiz. A gente nunca deve achar que sabe de tudo. Porque todas as vezes que a gente olha pra escola, que a gente olha pra revista, que a gente vai, a gente sempre descobre que tem algo a aprender. As coisas tão sempre mudando. A gente tem sempre que tá olhando com esse olhar investigador; com esse olhar de busca; com esse olhar de sede de novos conhecimentos. Eu acho que a gente tem que ser sempre aprendiz.

No recorte acima, podemos dizer que há o reconhecimento da centralidade do(a) professor(a) na condução dos processos de construção do conhecimento e na construção das identidades sociais de seus alunos. No tocante a questão étnico-racial, é preciso que os docentes, enquanto condutores desse processo se coloquem na condição de aprendizes, afinal “se essas identidades precisam ser objeto da atenção do docente, é lícito que a temática das identidades deve constituir parte nuclear dos programas de preparo dos professores” (MOREIRA e CUNHA, 2008, p. 9).

7 CONCLUINDO...

*Só há um ponto fixo:
A nossa própria insuficiência.
É daí que é preciso partir.*
Franz Kafka

A escolha do curso Educação-Africanidades-Brasil, como acontecimento discursivo sobre o qual desenvolvemos nossa pesquisa, foi paradigmática pela forma e conteúdo ofertados.

O fato de ser um curso de formação continuada, na modalidade a distância, e trazendo uma temática controversa como a questão étnico-racial, nos pareceu uma possibilidade de problematizar a respeito de aspectos que têm suscitado algumas questões ao longo de nossa trajetória como profissional, traduzidas nos pressupostos que a nortearam.

A questão da construção da identidade docente em espaços de formação continuada foi ganhando força ao longo da nossa trajetória profissional, à medida que deparava-nos com o discurso oficial a respeito da participação dos professores e professoras nesses espaços. Desse modo, ancoradas nas contribuições dos Estudos Culturais, elegemos a análise da identidade docente como ponto central da pesquisa.

Ao analisarmos a legislação e os referenciais da formação continuada e, as políticas de ação afirmativa no Brasil através de decretos, portarias, declarações, recomendações e outros textos normativos e prescritivos das políticas educacionais, constatamos a evidência que se dá ao que falta ao professor e a professora em termos de habilidade e competências para o enfrentamento das novas exigências da sociedade pós-moderna.

Dessa forma, os cursos de formação continuada se apresentam como uma ação compensatória de forma a suprir os professores e professoras de algo que não têm, mas que precisam ter para o enfrentamento das novas exigências da sociedade contemporânea.

Nesse ponto, concordamos com a ausência dessas habilidades e competências por parte dos professores e professoras, em lidar com as paisagens culturais pós-modernas, mas não no sentido de atribuir aos mesmos a

responsabilidade total por essa “lacuna formativa”. Não concordamos com o discurso que vincula a causa do fracasso das formações continuadas ao “desinteresse”, à “falta de preparo”, à “omissão”, à “preguiça” ou ao “descompromisso” desses profissionais em participar das “oportunidades” de “atualização”. A questão é mais complexa.

Essa complexidade passa, por exemplo, pela falta do reconhecimento da formação continuada como um espaço onde os professores mobilizam os saberes da docência, os saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes pedagógicos, conforme apontam os estudos de Tardif.

Os espaços da formação continuada se configuram como espaços polifônicos, onde presenciamos lamentações, reivindicações e denúncias, mas também onde há experiências significativas de aprendizagem pedagógica, docente e profissional, construídas no cotidiano escolar e que, ao serem partilhadas nesses espaços formativos, se tornam elementos estruturantes de uma “comunidades de aprendizagem”, que

aglutina o conhecimento, as competências e disposições dos professores de uma ou de várias escolas para promover a partilha da aprendizagem e do aperfeiçoamento. É um exemplo de engenho social baseado no princípio que, nas palavras de Fullan (2001), “novas idéias, criação de conhecimento, curiosidade e partilha são essenciais para resolver problemas de aprendizagem numa sociedade em mudança acelerada”. (HARGREAVES, 2004, p. 26).

Assim, reconhecemos a formação continuada como um espaço onde os professores, ainda que atuem em escolas diferentes, podem converter as próprias experiências em situações de aprendizagem e uma reflexão crítica da própria prática; também, é uma oportunidade de orientação e a análise de problemas diagnosticados na escola, considerada em sua inserção no contexto social mais amplo. Por isso, coadunamos com autores como Castoriadis, Giroux, Apple, Alarcão, Tardif, Gatti, Pimenta, entre outros, quando defendem a formação continuada para além da prática reflexiva. com base numa perspectiva emancipatório-política

Porém, para que isso ocorra, a formação continuada precisa ser um foro privilegiado da discussão da identidade do professor por ele mesmo, como sujeito historicamente situado. É importante repensar a formação continuada a partir das

questões suscitadas sob a ótica do professor participante dessa própria formação, ainda que nem sempre de forma sistemática ou sistematizada.

Entendendo ser de grande importância o protagonismo dos professores e professoras no processo de formação continuada, evidenciamos as vozes constituintes no discurso dos professores e professoras participantes do curso Educação-Africanidades-Brasil. Nossa intenção foi, através de suas práticas discursivas, nos aproximar “dos variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele” (VEIGA-NETO, 2005, p. 138).

Constatamos que o curso Educação-Africanidades-Brasil, ao ser ofertado na modalidade a distância, convergia para uma comunidade ativa de aprendizagem docente, ao promover os *chats* e grupos de discussão a respeito de temas propostos pela tutoria e pelos próprios professores.

Considerando o fato de que a maioria das pessoas inscritas não chegaram a concluir o curso, não nos detivemos em analisar os motivos pelos quais tantos professores não concluíram o curso. Parece-nos que já há um consenso, um acordo tácito, além de resultados de pesquisas reconhecidas, de que tal resultado já é esperado quando se trata de professores num curso mediado por novas tecnologias. Ao invés disso, optamos por privilegiar as experiências de sucesso, pois acreditamos que muito já se tem pesquisado sobre a participação desqualificada dos professores em eventos de formação.

Essas experiências precisam sair da invisibilidade e ocupar os debates políticos e acadêmicos sobre o tema, no sentido de construir modelos formativos que priorizem, no âmbito da profissionalização docente, esses novos saberes. Disso emerge nossa pretensão de contribuir, através do resultado dessa pesquisa, com as instituições públicas de educação superior, quando da oferta de cursos de formação continuada, “entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (Decreto nº. 6.755, 29.01.09²¹).

²¹ Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legisla471.wordpress.com/>>. Acesso em: 21 fev. 2010.

Não obstante, reconhecemos que nem sempre a explicitação desses saberes por parte dos professores se apresenta coerentemente, haja vista a heterogeneidade discursiva que constituem tais saberes.

Apesar do avanço da compreensão dos professores como “agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivências e atualização culturais”, conforme preconiza o Artigo 2º da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação, há que se considerar, nas diversas vozes que constituem o discurso das professoras e professores, a influência dos paradigmas educacionais vigentes durante esse processo.

Assim, concluímos que esse discurso, ao ser analisado, denota que, ao longo da escolarização básica, formação profissional inicial e no exercício da docência das professoras e professores, foi se constituindo sob a égide e influência das concepções vigentes em cada momento desse processo. Assim, as falas denotam elementos da concepção reprodutivista bourdiesiana (década de 1970), emancipatória de educação popular (década de 1980), do modelo neoliberal (década de 1990), e, como era se esperar, da educação inclusiva que passa a integrar na legislação, nos planos, nos programas e nas ações oficiais uma concepção emancipatória.

Todas essas vozes, de uma maneira ou de outra, constituem as práticas discursivas dos professores e incidem na construção de novas identidades docentes frente às paisagens culturais da pós-modernidade. Nessa perspectiva, poderíamos afirmar que o professor concluinte do curso Educação-Africanidades-Brasil não é um sujeito previsível, ideologicamente assujeitado, um “sujeitos desde sempre aí”, como afirma Foucault, mas, ao contrário, é um sujeito cuja identidade é marcada por diferenças que se constituem cultural e historicamente.

Entendemos que professores e professoras estejam acostumados com modelos estáveis de formação, embasados em encontros presenciais e em programas prescritivos de apoio às diversas áreas do currículo. Dessa forma, acreditamos que o curso Educação-Africanidades-Brasil subverteu a ordem ao propor a discussão da temática étnico-racial no campo educacional e desestabilizou a forma de participação dos professores e professoras ao propor a modalidade a distância.

Nessa perspectiva, poderíamos afirmar que os professores concluintes do curso Educação-Africanidades-Brasil foram compelidos a repensar as suas

identidades sobre vários aspectos: como docentes, como profissionais e como pessoas.

Como docentes, ficaram frente a frente com a nova perspectiva de ensino dos conteúdos étnico-raciais proposta pelo curso, que desvelavam as formas discriminatórias e excludentes como tais conteúdos foram ensinados nos cursos de formação de professores durante o século XX, e que por sua vez reproduziam para os seus alunos. Essa perspectiva de ensino aponta para um professor que seja capaz de desvelar novos personagens em seus “antigos” alunos e alunas. Uma tarefa nem sempre fácil.

Como profissionais, as professoras e professores pesquisados também foram provocados a repensar as suas identidades com os seus pares, quando o curso propunha o desenvolvimento de ações de intervenção sobre a temática étnico-racial com vistas a disseminar a discussão entre os outros profissionais da educação das suas respectivas escolas. Essa tarefa exigia, antes da defesa das ações de intervenção perante os colegas, o processo de identificação com a questão étnico-racial, o que não foi tão fácil de cumprir, conforme testemunhamos nos recortes discursivos analisados.

Como pessoas, se viram frente a frente com o paradoxo de se reconhecerem etnicamente. Para alguns, a participação no curso consolidou algumas certezas e tranqüilidades, ao assumirem-se como pessoas brancas, e também de assumirem a questão das políticas afirmativas étnico-racial nas suas ações diárias nas variadas funções exercidas. Para outros, apesar da identificação como pessoas negras, percebemos certo desconforto ao se denominarem como tal. O fato dos RD-1 e RD-2 pertecerem às professoras que atuam em movimento sindical e em um órgão que trabalha com políticas afirmativas para as mulheres, respectivamente, nos possibilita afirmar que a participação delas em espaços de discussão e de reivindicação de cunho emancipatório facilitou a transposição dos conteúdos do curso para outros espaços de discussão.

Ao enveredarmos pela Análise do Discurso como opção teórico-metodológica, dentre as diversas abordagens da pesquisa qualitativa, concebemos o discurso das professoras e professores como objeto de estudo e como prática social construída historicamente. Essa perspectiva de análise nos possibilitou compreender a formação continuada como um acontecimento passível de mudanças determinadas por práticas discursivas normativas através de decretos, portarias,

declarações, recomendações e outros textos normativos e prescritivos das políticas educacionais, em determinado tempo e espaço da educação brasileira.

Ao nos propormos pesquisar sobre a construção da identidade docente no Curso Educação-Africanidades-Brasil, tentamos trazer para o centro de nossa análise a descontinuidade do intradiscurso dos professores que, algumas vezes se apresentou ora ignorando, ora excluindo os interdiscursos sobre as questões trazidas pelo curso.

O princípio da especificidade do discurso também esteve presente, quando procuramos evidenciar o discurso dos professores constituído regularmente durante o seu processo formativo como aluno e como professor. Também percebemos presente no discurso das pessoas pesquisadas o “princípio da não evidência do sentido” e da “transparência do dizer”, uma vez que nem tudo foi dito pelos professores, durante esse processo de pesquisa, o que nos autorizou a submeter à ordem do discurso os dispositivos que regularam os saberes e os poderes enunciados pelos professores.

Por fim, é necessário também reconhecer que, diante da escolha por essa abordagem metodológica, nos vimos frente a frente com a nossa fragilidade (ou quem sabe ousadia) teórica, ao submeter a nossa trajetória metodológica a um campo de estudo que ainda começa a ganhar fôlego na pesquisa educacional. Por isso mesmo, também nos pareceu uma oportunidade de iniciação nesse campo, com possibilidade de consolidação em pesquisas futuras, pois, apesar dos percalços do caminho trilhado, foi uma jornada desafiadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In ALMEIDA, Fernando José. *Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – Projeto NAVE*. São Paulo: 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 6)

AQUINO, Mirian de Albuquerque. *A imagem do afrodescendente na escola: silêncios e sentidos na versão que ficou*. Disponível em:
<<http://www.ldmi.ufpb.br/mirian/artigos>>. Acesso em: 28/01/2009

ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Ed. UFPR, 2001

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. *Espaço social, campo social, habitus e conceito de classe social em Pierre Bourdieu*. Disponível em:
<<http://www.espacoacademico.com.br/024/24cneves.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

BANCO MUNDIAL. Aptidões para o desenvolvimento. *Relatório sobre o desenvolvimento Mundial*. Washington: Oxford University Press, 1995. p. 42-46.

BATISTA NETO, José. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. In. BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BETTO, Frei. Práxis educativa dos movimentos sociais. In. FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.

BRANDÃO, Helena Hartshue Negamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 2004.

BRASIL. Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 20 mar. 2009.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. *Educação Africanidades Brasil*. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006. 266p.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, 26 de dez. de 1996*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução – v. 1. 3 ed. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: MARE, 1995.

_____. *Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica orientações gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento*. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de profissionais da educação (1997/2002)*. Brasília: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 77, Dezembro/2001. <Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7051.pdf >. Acesso em: 20 dez. 2009.

_____. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp.17-30, Jan/Jun 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/canen.htm> >. Acesso em: 20 dez. 2008.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo; CARNEIRO, Egina Carli de Araújo Rodrigues. *Notas introdutórias sobre a análise do discurso*. Disponível em: <<http://www.duplipensar.net/artigos/2007s1/notas-introdutorias-analise-do-discurso-conjuntura-historica.html>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO, 2002.

CAZARIN, Ercília. Ana. A heterogeneidade discursiva de uma posição-sujeito. Disponível em <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/ercilia.pdf>. Acesso em 10 dez 2008.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHRISTIAN, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORACINI, Maria José R. Faria. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. *Alfa*. São Paulo, v. 50, n. 1, p. 7-21, 2006. Disponível em: <www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v50/03_CORACINI.pdf>. Acesso em 20 jan. 2009.

CUNHA Marcus Vinicius da. (Org.) *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DANTAS, Éder da Silva; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. De FHC a Lula: trajetória do estado e da política educacional no Brasil. In: CONGRESSO GLOBALIZAÇÃO..., 9, 1994, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 1994. p. 10-11.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM.

Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVELAY, Michel. Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da atividade real da profissão. In. ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio.(Orgs.). *Os professores: identidades reconstruídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 2004. p. 55-60

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. O sujeito-professor em formação: (des)construindo identidades. In. ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio.(Orgs.) *Os professores: identidades reconstruídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 2004. pp. 312-322.

ESTEVÃO, Carlos V. *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional*. Porto: Asas Editoras II, 2002.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FANFANI, Emílio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação e Sociedade*, n. 99, v. 28, maio/ago, pp. 335-354, 2007.

FERNANDES, Cleudemar A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERNANDES; Dorgival Gonçalves; FERNANDES Natal Lânia Roque. Sujeitos, saberes e formação docente: reflexões sobre as condições de estudos e aprendizagens dos sujeitos em processo de formação. In OLINDA, Ercília Maria Braga de; FERNANDES, Dorgival Gonçalves (Orgs). *Práticas e aprendizagens docentes*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FINGER, S. A. *A construção da subjetividade do sujeito-aluno numa escola técnica*. Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0130070815375019.pdf>>. Acesso em: 21 fev 2009.

FISCHER, R. M. B. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In SILVA, L. H. (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. pp. 8-32.

FLEURI, Reinaldo Matias. *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/25/ts25.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2008.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?*Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. Retornar à história. In: MOTTA, M.B. (Org.). *Michel Foucault: ditos e escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 5-14, jan/jun., 2002.

GATTI, Bernadete A. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. *Educação & Linguagem*, v. 14, pp. 16-33, 2006.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia. A cartilha caminho suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2000. (Coleção na sala de aula).

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. 3. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.

_____. *Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades*. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/rosariogregolin.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2009

_____. *AD: Descrever - interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HADDAD, Sergio. Os banco multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In VIANA JR., Aurélio (Org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, Tipogresso, 1998.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz; STUART, Hall; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARGREAVES, Andy. *Ser professor na era da insegurança*. In. ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio.(Orgs.) *Os professores: identidades reconstruídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 2004. pp. 13-36.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

KINCHELOE, Joe L; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In. DENZIN, Norman K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LYOTARD, Jean-francois. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Editora José Olympio. 2006.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Educação e Sociedade, n. 89, v. 25, pp. 1159-1180, set/dez, 2004.

MAGALHÃES NETO, José Vaz. Interfaces entre AD, psicologia social e educação: apontamentos possíveis. In FARIAS, Maria Salete Barbosa de; WEBER, Silke (Orgs.). *Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação: propostas de análise do discurso*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

MARCUSE, Herbert. A Ideologia da sociedade industrial. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____ Eros e civilização. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MEJÍA, Marcos Raúl. Educação e política: fundamentos para uma nova agenda latino-americana. In: _____. *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

MELLO, G. N. As necessidades básicas de aprendizagem dos professores: um enfoque útil à formulação de políticas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO; 2003 fev 21-22; São Paulo. Livro de Resumos. São Paulo; 2003.

MONTEIRO, Elisabete Regina da Silva. *Formação continuada de professores das series iniciais: os fluxos e refluxos de demandas no âmbito do processo formativo*. 2003 Dissertação. (Mestrado em Educação) – Université du Québec à Chicoutimi/Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CUNHA. *A discussão da identidade na formação docente*. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero5/artigos/Antonio_Flavio_Barbosa_Moreira_e_Regina_Celi_Oliveira_da_Cunha.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2008.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. *Formação Continuada de professores: uma reflexão sobre campo, políticas e tendências*. *Educação & Sociedade*, ano 10, n. 16, pp. 189-209, jul./dez. 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc., Campinas*, v. 23, n. 78. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003>. Acesso em: 2 ago. 2008.

NOVENA, Nádia Patrícia. Pesquisando as narrativas da sexualidade na organização escolar: formulação do problema e adequação dos procedimentos metodológicos na pesquisa qualitativa. In: FARIAS, Maria Salete; WEBER, Silke (Orgs.). *Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação: proposta de análise do discurso*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2008.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>>. Acesso em: 2 ago. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1026-1155, set./dez., 2004.

OLIVEIRA, Stella Maria L. Gaspar. *As concepções de aprendizagem no contexto educativo: um estudo diagnóstico em alunos de um curso de magistério no nível médio*. 1999. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

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

PALMA, Diego. O clima da pós-modernidade, a crise e a educação popular. In: GARCÍA, Pedro Benjamin et al. *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editora, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas : Unicamp, 1990.

PEREIRA, Otaviano. *Modernidade, pós-modernidade: afinal onde estamos?* Disponível em: <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol03/07/otaviano.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-40, jan/dez. 2001.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa social, métodos e técnicas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

RODRIGUES, Manuel; MALHEIROS, Sofia. Marionetas em liberdade: a identidade pe(r)dida com as novas exigências curriculares. In n. ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio (Orgs.) *Os professores: identidades reconstruídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 2004. p. 151-173.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, Editora, 2008.

SHILLING, Voltaire. *1968, a revolução globalizada*. Disponível em: <<http://blog.controversia.com.br/2008/08/13/1968-a-revolucao-globalizada-parte-i/>>. Acesso em: 20 set 2008.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Disponível em: <http://www.saladeaulainterativa.pro.br/era_interatividade.htm>. Acesso em 20 set 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política pedagógica. In. GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *O que é afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, Tomaz; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 5a ed., 1997.

_____. *Documentos de identidade, uma introdução a teoria do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE – *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2008.

SOUSA, S. Z. L. de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In. OLIVEIRA, D. A. *Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1998.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da informação no Brasil*. livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TELEMBERG, Thalís. *Tecnologia na educação: as representações de docentes de séries iniciais*. 2004. 110 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

TEODORO, Antonio. Um estudo europeu sobre os professores. Atractividade, perfil e conteúdo ocupacional. In. ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio.(Orgs.). *Os professores: identidades reconstruídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 2004.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In. LOPES, Ana Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

VAILLANT, Denise. La identidad docente. *I Congreso Internacional “Nuevas Tendências em la Formación Permanente del Profesorado”*. Barcelona. 2007. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2030599/La-identidad-docente>>. Acesso em: 23 ago. 2008.

VALENTE, J. A. (Org.) *O comportamento na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23a01.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2008.

_____. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In. SILVA, Tomaz (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.